



# Atitudes Sociais em relação à Inclusão

Da Educação Infantil ao Ensino Superior

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza  
Aline de Novaes Conceição  
Adriana Alonso Pereira  
(Orgs.)



Enveredamos pelo universo da Educação Especial e Inclusiva com a intenção de apresentar ao caro leitor um dos aspectos sociais fundamentais para a ampliação da compreensão do fenômeno da Educação Especial e Inclusiva, as atitudes sociais. Dessa forma, convidamos você a percorrer esse caminho científico de entendimentos acerca do assunto. No decorrer da leitura, os textos revelam em seus principais resultados que há muitas informações equivocadas ou parciais a respeito da natureza das deficiências. Outros resultados evidenciaram que, mediante a provisão de informações detalhadas e adequadas a respeito de deficiências, podem ser modificadas favoravelmente as atitudes sociais de estudantes em relação à inclusão de colegas com deficiência. Nesse sentido, os estudiosos interessados na temática poderão se deleitar sobre tantos outros resultados apresentados neste livro, e especialmente poderão em posse de informações adequadas ter a primeira ferramenta para a construção de um ambiente social acolhedor para estudantes com deficiência nas escolas, da Educação Infantil ao Ensino Superior.



## **Atitudes Sociais em relação à Inclusão**



# Atitudes Sociais em relação à Inclusão

Da Educação Infantil ao Ensino Superior

**Organizadoras:**

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Aline de Novaes Conceição

Adriana Alonso Pereira



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (Orgs.)

Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior [recurso eletrônico] / Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; Aline de Novaes Conceição; Adriana Alonso Pereira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

200 p.

ISBN - 978-65-81512-23-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Ensino Infantil; 4. Ensino superior; 5. Inclusão; I. Título.

---

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>9</b>
Sadao Omote	
<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
As autoras	
<b>1.....</b>	<b>12</b>
<b>Crianças e inclusão: mudanças de atitudes sociais por meio de estratégias educativas e lúdicas</b>	
Camila Mugnai Vieira; Priscila Mugnai Vieira	
<b>2.....</b>	<b>30</b>
<b>Indícios de mudanças de percepções de alunos sobre a deficiência visual: desenhos de crianças</b>	
Aline de Novaes Conceição	
<b>3.....</b>	<b>45</b>
<b>Estudo sobre as concepções acerca do brincar e as atitudes sociais em relação à inclusão de professores da educação infantil</b>	
Adriana Alonso Pereira	
<b>4.....</b>	<b>55</b>
<b>Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão: trajetórias metodológicas</b>	
Luciana Ramos Baleotti	
<b>5.....</b>	<b>65</b>
<b>Estudo sobre as atitudes sociais em relação a inclusão de estudantes de um curso profissionalizante</b>	
Maewa Martina Gomes da S. e Souza; Adriana Alonso Pereira; Aline de Novaes Conceição	

6.....	73
<b>Futuros professores e suas atitudes sociais em relação à inclusão</b>	
Carla Cristina Marinho	
7.....	88
<b>A relevância das atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior</b>	
Thelma Helena Costa Chahini	
8 .....	106
<b>Curso de libras para estudantes de medicina: mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão</b>	
Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu; Camila Mugnai Vieira	
9.....	123
<b>Atitudes sociais da comunidade acadêmica da universidade federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência</b>	
Antonia Kátia Soares Maciel; Ana Karina Morais de Lira	
10 .....	143
<b>Formação de professores: mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão</b>	
Caroline Aparecida N. Dias; Maewa Martina Gomes da S. e Souza; Carolina C. Gregorutti	
11.....	158
<b>Formação continuada de professores em educação especial e inclusiva: atitudes sociais diante da deficiência de desistentes e cursantes</b>	
Olga Maria Rolim P. R. Rodrigues; Vera Lucia M. F. Capellini; Gislaine F. Menino-Mencia	
12 .....	178
<b>Pesquisa bibliográfica sobre as atitudes sociais aplicadas a educação</b>	
Ketilin Mayra Pedro	
<b>Apresentação dos autores.....</b>	<b>195</b>

## **Prefácio**

*Sadao Omote*

Investimentos vêm sendo realizados para a construção da Educação Inclusiva, primariamente compreendida como educação, na classe de ensino comum, de estudantes com alguma diferença expressiva que pode afetar o seu processo de escolarização. Para tanto, professores têm sido capacitados por meio de cursos de especialização e outros expedientes de qualificação docente; recursos didáticos – tecnológicos e metodológicos – devidamente adaptados para as particularidades desse alunato têm sido desenvolvidos.

Nos anos recentes, alguma atenção vem sendo dispensada também às condições sociais presentes nas situações de sala de aula, entendendo que a aprendizagem por parte de estudantes com alguma necessidade educacional especial pode ser afetada profundamente pelas condições do seu entorno social. Esta tendência é fundada na idéia de que a aprendizagem de conteúdos em sala de aula não pode ser vista como consequência apenas da competência do professor e do estudante nem dos avançados recursos empregados. A natureza das relações sociais e interpessoais que se estabelecem entre o professor e cada um de seus alunos, incluindo aquele com alguma necessidade educacional especial, pode influenciar expressivamente a consecução das metas da educação escolar. O ambiente social da sala de aula e de toda a escola constitui-se como um campo no qual se realizam todas as atividades escolares.

Essas questões concernentes a relações interpessoais e sociais no ambiente escolar vêm sendo paulatinamente contempladas em pesquisas e eventualmente até em cursos de capacitação de professores. As atitudes sociais de toda a comunidade escolar, em especial dos professores e dos

próprios estudantes, em relação à inclusão vêm sendo investigadas em contextos da Educação Infantil ao Ensino Superior. Solidariamente, vem sendo dispensada atenção também ao estudo das concepções desses atores em relação à deficiência.

O livro *Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior*, organizado pelas jovens pesquisadoras Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, Aline de Novaes Conceição e Adriana Alonso Pereira, reúne alguns dos estudos realizados acerca das atitudes sociais e concepções relacionadas à temática da inclusão. As organizadoras dão voz a outras jovens pesquisadoras, ao lado de alguns nomes já consagrados na área, o que permite ao leitor a oportunidade de conhecer um pouco a nova geração de pesquisadores interessados nessa temática.

A iniciativa das organizadoras tem também uma particularidade que deve ser destacada e louvada. Ao se aventurarem corajosa e responsabilmente numa empreitada, que presume-se estar reservada a nomes aclamados na área a que se referem os assuntos tratados nos capítulos que compõem a coletânea, defrontaram-se com uma oportunidade privilegiada de acrescentar, na sua formação, mais alguma experiência coroada de novas descobertas. Este talvez possa ser o maior crédito da presente iniciativa.

## Apresentação

*As autoras*

Ao apresentarmos o livro **Atitudes sociais em relação à inclusão:** da Educação Infantil ao Ensino Superior, enveredamos pelo universo da Educação Especial e Inclusiva com a intenção de apresentar ao caro leitor um dos aspectos sociais fundamentais para a ampliação da compreensão do fenômeno da Educação Especial e Inclusiva, as atitudes sociais. Dessa forma, convidamos você a percorrer esse caminho científico de entendimentos acerca do assunto.

No decorrer da leitura, os textos revelam em seus principais resultados que há muitas informações equivocadas ou parciais a respeito da natureza das deficiências. Outros resultados evidenciaram que, mediante a provisão de informações detalhadas e adequadas a respeito de deficiências, podem ser modificadas favoravelmente as atitudes sociais de estudantes em relação à inclusão de colegas com deficiência.

Nesse sentido, os estudiosos interessados na temática poderão se deleitar sobre tantos outros resultados apresentados neste livro, e especialmente poderão em posse de informações adequadas ter a primeira ferramenta para a construção de um ambiente social acolhedor para estudantes com deficiência nas escolas, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Convidamos você a percorrer as páginas deste livro e a descortinar o tema das atitudes sociais com relação à inclusão.

# **Crianças e inclusão: mudanças de atitudes sociais por meio de estratégias educativas e lúdicas**

*Camila Mugnai Vieira*

*Priscila Mugnai Vieira*

## **Introdução**

As diferenças entre as pessoas e os grupos fazem parte integrante da vida cotidiana de qualquer comunidade. No seu processo evolutivo e de socialização, as pessoas aprendem a respeito dessas diferenças e como lidar com elas, de tal sorte que algumas se tornam conhecidas e são percebidas como fatos corriqueiros e normais da sua comunidade. Algumas diferenças, entretanto, chamam a atenção especial das pessoas, ocasionando reações que podem variar de curiosidade e atração até de temor e rejeição. Tais reações podem consolidar-se na forma de construção de um estigma e de exclusão das pessoas que apresentam essas diferenças (VIEIRA, 2014).

Essa forma de tratamento de pessoas que apresentam diferenças consideradas acentuadas pode institucionalizar-se com tempo e ser aceita como procedimento rigorosamente normal, e talvez até correto. As crianças aprendem os diferentes padrões utilizados pela sua comunidade para lidar com essas diferenças, por meio de informações obtidas dos adultos com os quais convivem e daquelas veiculadas pelos meios de

comunicação em geral, além de eventuais experiências de observação direta (COLEMAN, 1986).

A curiosidade infantil com relação às diferenças humanas é imensa e frequentemente as crianças indagam os pais ou professores, mais por curiosidade que por medo. Dependendo do contexto, contudo, podem aprender a evitar as diferenças (COLEMAN, 1986). Muitos adultos não falam sobre o tema, não respondem às perguntas das crianças e desviam o assunto quando questionados ou ainda transmitem concepções equivocadas, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Por conseguinte, as crianças aprendem que a diferença é motivo de constrangimento e que tem uma conotação negativa. Particularmente com relação à deficiência, aprende-se comumente que é algo “estranho”, do qual se deve afastar e sobre o que não se deve perguntar ou falar (VIEIRA; DENARI, 2007).

Várias pesquisas têm se ocupado da investigação de concepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, especialmente relacionadas ao contexto escolar (CONCEIÇÃO, 2018; SOUZA, 2014, 2019). Em síntese, elas indicam um desconhecimento das deficiências por parte das crianças e, de modo geral, há assimilação de informações equivocadas ou falta de acesso a elas, possibilitando a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos (VIEIRA; DENARI, 2007).

No contexto da escolarização de crianças com deficiência, quanto à aceitação destas por parte das crianças sem deficiência e às possibilidades de interações positivas, as pesquisas indicam resultados diversificados. Foi descrita uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino comum em função de dificuldades que ele pode vir a apresentar, prejudicando assim o seu próprio aprendizado. Tais dificuldades seriam decorrentes de problemas que ele poderia causar ao ambiente escolar, comprometendo a rotina dos outros alunos; seriam também decorrentes da exclusão do aluno com deficiência pelos demais alunos, em função de concepções destes, bastante negativas e equivocadas, a respeito do colega com deficiência (BATISTA; ENUMO, 2004). Foram identificados posicio-

namentos contraditórios entre as crianças com relação ao tema e sentimentos ambivalentes (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Há ainda os estudos que indicam atitudes positivas e aceitação social do deficiente por outras crianças (SANTOS, 2006; SOUZA, 2019).

O convívio entre as crianças com deficiência e seus pares sem deficiência pode afetar a aceitação daquelas por estas. Os resultados de pesquisas a esse respeito são diversos. Esse convívio pode favorecer uma percepção mais positiva acerca das pessoas com deficiência (NIKOLARAIZI et al., 2005) Mas, o contato em si pode não levar necessariamente à adoção de atitudes mais positivas em relação à deficiência (ARAMPATZI et al., 2011). No estudo de Souza (2014), no qual foram mensuradas as atitudes sociais de 93 crianças e adolescentes, não foram identificadas diferenças estatisticamente significantes entre o grupo de crianças e adolescentes que mantinham contato com pessoas com deficiência e o daqueles que não tinham esse contato. O contato mútuo pode também exercer efeito negativo sobre as atitudes dos estudantes em relação aos seus colegas com necessidades educacionais especiais (SIPERSTEIN; NORINS; MOHLER et al., 2007). No estudo de Arampatzi et al. (2011), os alunos de escolas nas quais havia alunos com deficiência nas classes de ensino comum apresentaram atitudes mais negativas do que aqueles de escolas sem alunos com deficiências. Sugere-se que a gravidade do comprometimento da criança com deficiência tenha relação direta com as atitudes sociais negativas, como sugerem os estudos de Baleotti (2006) e Brito (2011).

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, grande parte dos estudos vem indicando os benefícios da participação de alunos com deficiências em classes de ensino comum, tanto para estes quanto para os outros, em termos de aprendizagem e interação social. Para os sujeitos com deficiência, a inclusão pode ser benéfica no sentido de desenvolver a competência social e as habilidades comunicativas, além de aumentar sua autoconfiança (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010; ANDRADE, 2016); aos alunos sem deficiência, pode promover um aprendizado de cooperação, tolerância e solidariedade, além de aumentar a

aceitação dos sujeitos com deficiência (KALYVA; AGALLOTIS, 2009; MAGIONI, 2018; RIGOLETTI, 2018).

O convívio entre pessoas sem deficiência e aquelas com deficiência pode contribuir para reduzir eventuais preconceitos intergrupais. As condições necessárias para que isso ocorra, segundo Berry (2004), dizem respeito à igualdade de *status*, objetivos comuns no convívio e algum apoio ao contato, além de esse contato ocorrer voluntariamente. A relação de convívio entre os estudantes com deficiência e os estudantes sem deficiência, nas classes de ensino comum, pode ocorrer sob as condições apontadas pelo autor. Somado a isso, os níveis de gravidade da deficiência podem afetar diferencialmente a qualidade das relações de convivência (BALEOTTI, 2006; BRITO, 2011). Conforme apontam os resultados de Souza (2019), as crianças participantes indicaram aceitação em primeiro lugar da deficiência física, em segundo lugar a deficiência visual, em terceiro lugar a deficiência auditiva e em último lugar a deficiência intelectual.

Os contatos entre crianças com deficiência e seus pares sem deficiência devem ocorrer em um ambiente que possibilite interações adequadas, sendo fundamental que aconteçam trabalhos educativos e informativos junto à comunidade escolar, prévia e concomitantemente ao convívio. Os alunos com deficiência devem ser preparados para participar desse ambiente interacional, o que pode incluir desde aspecto aparentemente irrelevante como a sua aparência até habilidades essenciais como comunicação eficiente (VAYER; RONCIN, 1989).

De acordo com Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), as crianças, mesmo as muito novas, já têm condições de perceber a deficiência. Sem orientações adequadas, podem construir e manter concepções equivocadas, o que terá implicações em suas atitudes e interações com pessoas com deficiência. Nessa direção, é essencial o desenvolvimento de programas educativos sobre o tema, somados ao contato social misto, visando a desenvolver concepções que contribuam para a construção de um ambiente inclusivo. A criação de um ambiente inclusivo e adequado ao aprendizado de todos é possível mediante o trabalho dessa natureza.

A abordagem da temática da diversidade pode ocorrer na escola de diferentes formas, como ações planejadas e executadas nos Projetos Político Pedagógicos, com possíveis intervenções em sala de aula, que podem ser realizadas por diferentes profissionais em contato com alunos; seus efeitos podem ser potencializados se desenvolvidas pelos próprios professores (VIEIRA, 2013). Nesse sentido, os contatos estruturados com trabalho colaborativo têm se mostrado mais eficazes na transformação de atitudes do que os contatos não-estruturados (LEWIS, 1995).

As informações as quais as crianças têm acesso podem exercer efeitos positivos sobre as atitudes sociais de crianças sem deficiência, conforme evidenciou o estudo de Vieira e Denari (2012), no qual foi utilizado um programa informativo voltado ao público infantil, tratando das deficiências e pessoas com deficiência. A provisão dessas informações, ainda que seja capaz de modificar favoravelmente as atitudes sociais, pode ser menos eficaz que essa experiência acrescida da oportunidade de contato com pessoas com deficiência (RODRIGUEZ et al, 2012).

Elementos específicos de estratégias informativas, como as fontes de informação, foram investigados (MORTON; CAMPBELL, 2008). Os autores estudaram os efeitos de fontes de informação sobre as atitudes em relação a uma criança com autismo, apresentadas por crianças não familiarizadas com essa patologia. As fontes utilizadas foram: vídeo, professor, mãe hipotética, pai hipotético e médico hipotético.

As crianças apresentaram atitudes mais favoráveis quando a informação foi fornecida por fontes extrafamiliares. Segundo os autores, a teoria da persuasão parece útil para orientar a avaliação de intervenções educativas para melhorar as atitudes sociais. A comunicação emanada de fontes externas, como o professor e o médico, pode ser mais convincente. Os estudos de Gash (1993) e Rocha e Carrara (2008) confirmam estes achados.

Para a implementação da educação inclusiva, além do uso de tecnologias, materiais instrucionais e métodos adequados para a ampla diversidade de necessidades educacionais especiais, a capacitação de

professores é de fundamental importância. Essa capacitação precisa levar em consideração a necessidade de desenvolver nos professores as habilidades sociais para gerenciar adequadamente as relações interpessoais e sociais na classe (OMOTE; BALEOTTI; BRITO, 2014). Uma importante função do professor, nesse sentido, é a de oferecer informações necessárias para a adequada compreensão das deficiências e das implicações do fato de haver colega com deficiência na mesma classe.

Em vista dessas considerações, este capítulo discute parte dos resultados da Tese de Doutorado de Vieira (2014), cujo objetivo foi avaliar os efeitos de um programa informativo ministrado por professores a seus alunos, como parte das atividades da sala de aula, após a devida capacitação desses professores. Foram investigados os efeitos sobre as atitudes sociais tanto dos alunos quanto dos respectivos professores em relação à inclusão. Os resultados obtidos junto aos professores foram relatados por Vieira (2017). Neste capítulo são apresentados apenas os resultados obtidos com os alunos.

## **Método**

Participaram do estudo 66 professores do ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. Do total de 1092 alunos das duas escolas, 516 (47,25%) foram considerados participantes da pesquisa a partir dos critérios de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) responsável e da participação em todos os momentos de coleta de dados. Desse total, 317 formaram o Grupo Experimental (GE) e 199 o Grupo Controle (GC). Ressalta-se que os demais alunos das escolas, que não foram considerados sujeitos da pesquisa, também participaram do programa informativo. Esta decisão permitiu evitar situações constrangedoras de alguns estudantes serem excluídos da participação em atividades programadas, em decorrência do fato de seus responsáveis não assinarem o TCLE. Assim, o termo solicitava aos responsáveis o consentimento para

utilização dos dados de seus filhos na pesquisa e os comunicava sobre sua participação nas atividades realizadas. Os detalhes sobre os aspectos éticos deste estudo, no qual tentou-se contornar situações delicadas e pouco abordadas na literatura foram relatados em Vieira e Omote (2017).

Para a coleta de dados em todas as etapas, utilizou-se a *Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*, composta por 20 itens que apresentam afirmações sobre inclusão e três alternativas de respostas (*sim*, *não* e *não sei*), sendo 10 itens com enunciados favoráveis à inclusão e 10 itens com enunciados desfavoráveis. Esse instrumento foi elaborado a partir de estudos realizados pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* e é usada para mensurar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

As etapas de coleta de dados e de intervenção foram desenvolvidas em duas fases, descritas a seguir:

1. *Primeira fase.* Foi realizada a aplicação da escala infantil a todos os alunos pelos seus respectivos professores, após a capacitação destes para esse procedimento. Essa mensuração corresponde ao pré-teste dos alunos do GE e do GC.

Depois, foi desenvolvido um programa de capacitação apenas para os professores do GE. O objetivo da intervenção foi capacitá-los para abordarem a temática da diversidade e das deficiências com todos os seus estudantes de modo acessível, interessante e que levasse à construção de atitudes positivas em relação à inclusão por parte dos alunos. Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade quinzenal. A capacitação ocorreu no Horário de Estudo Coletivo. Logo após cada encontro, os slides da exposição dialogada eram encaminhados para todos os professores por email e os materiais a serem utilizados juntos aos alunos eram fornecidos pela pesquisadora. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores realizaram com seus estudantes as atividades da etapa do programa para a qual foram capacitados. O programa informativo dos estudantes teve 10 encontros. Portanto, em alguns encontros os profes-

sores foram capacitados para atividades a serem realizadas por alunos em duas semanas.

O programa informativo voltado ao público infantil teve seus encontros planejados com base nos referenciais da Psicologia Social e pôde propiciar aos estudantes o acesso a informações sobre o tema por meio da comunicação persuasiva por parte dos professores. Na construção desse programa informativo, foram consideradas algumas variáveis habitualmente envolvidas nos procedimentos de mudança de atitudes sociais, como a credibilidade da fonte de informações, natureza da informação e a natureza das atividades por meio das quais era fornecida a informação.

Após a intervenção, as atitudes sociais tanto do GE quanto do GC foram novamente avaliadas. Essa avaliação corresponde a pós-teste do GE e pré-teste 2 do GC.

2. *Segunda fase.* Foi realizada a mesma capacitação proposta anteriormente, agora apenas com os professores do GC. Esse procedimento corresponde a uma replicação intra delineamento, o que permitiu avaliar com mais confiabilidade os efeitos da intervenção, realizada em dois grupos em momentos distintos. Além disso, uma demanda ética foi atendida, pois o GC, participante apenas da coleta de dados até então, também teve a oportunidade de participar da intervenção e de ter acesso a seus possíveis benefícios.

Após a conclusão de todas as etapas de capacitação de professores e de execução por alunos das atividades programadas, foram mais uma vez avaliadas as atitudes sociais dos estudantes do GC, constituindo assim o pós-teste deste grupo.

Para a análise dos dados da escala infantil, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Primeiramente, foram atribuídos pontos às respostas dadas a cada item, com os valores convencionados -1, 0 ou 1. O valor -1 foi atribuído quando o respondente discordou do enunciado favorável à inclusão ou concordou com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 1 quando o respondente concordou com o enunciado favorável à inclusão ou discordou do enun-

ciado desfavorável à inclusão; e o valor o foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do conteúdo do enunciado. Os escores individuais foram calculados somando-se algebricamente os pontos obtidos em cada um dos itens. O escore total de um participante podia variar de -20 a +20. Realizaram-se as devidas provas estatísticas para comparar GE e GC nas diferentes etapas e verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

### Mudanças nas atitudes sociais de crianças em relação à inclusão

A Tabela 1 apresenta as medidas de variação, mediana e dispersão dos escores de atitudes sociais dos estudantes de ambos os grupos, obtidos em diferentes mensurações.

**Tabela 1** - Medidas de variação, mediana e dispersão dos escores de atitudes sociais em relação à inclusão.

GRUPOS	ETAPA	VARIAÇÃO (MIN - MAX)	MED	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
GE (n=317)	PRE-TESTE	-15 e 16	2	-2 e 7
	POS-TESTE	-13 e 20	7	1 e 12
GC (n=199)	PRE-TESTE	-18 e 18	2	-2 e 5
	PRE-TESTE2	-16 e 20	4	-1 e 8
	POS-TESTE	-13 e 20	7	2,5 e 13,5

Fonte: Autoria própria

Inicialmente, foram comparados os escores do pré-teste de ambos os grupos, quando ainda nenhuma intervenção havia sido realizada. Os parâmetros apresentados na Tabela 1 sugerem relativa equivalência entre os grupos nesta etapa. De fato, a prova de Mann-Whitney revelou que a diferença entre os grupos está longe de ser estatisticamente significativa ( $p = 0,52$ ), revelando equivalência estatística entre eles, o que confere maior confiabilidade ao delineamento de grupos utilizado.

Após a conclusão da intervenção, os escores do GE parecem ter aumentado visivelmente, conforme sugerem os parâmetros da Tabela 1.

Procedendo à competente análise por meio da prova de Mann-Whitney, verificou-se que a diferença entre pós-teste do GE e o pré-teste 2 do GC é estatisticamente significativa ( $p < 0,0001$ ), a favor do primeiro. Os resultados apresentados evidenciam que o programa informativo administrado pelos professores a seus alunos produziu efeitos positivos sobre as atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

Na fase seguinte, os mesmos procedimentos utilizados no GE foram realizados com o GC, mediante a capacitação dos professores e a administração do programa informativo por eles a seus alunos. Os dados da Tabela 1 sugerem que, também no GC, ocorreu mudança positiva nas atitudes sociais em relação à inclusão após a administração do programa informativo. A competente análise estatística por meio do teste de Wilcoxon evidenciou que a diferença entre os escores do pré-teste 2 e os do pós-teste, no GC é estatisticamente significativa ( $p < 0,0001$ ), indicando mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão com a administração do programa informativo.

Esses resultados permitem concluir que o programa informativo ministrado pelos professores a seus alunos foi responsável pela mudança de atitudes sociais destes, tornando-as favoráveis em relação à inclusão.

O fato de o programa ter sido aplicado pelos próprios professores aos seus respectivos alunos deve ter contribuído intensamente para os resultados. Espera-se que o vínculo estabelecido na relação professor-aluno faça com que o primeiro se torne uma autoridade importante para o segundo. Quando a relação estabelecida é de confiança, como deveria ser no processo educativo, o que é dito pelo docente tem possibilidade de ser bem recebido pelos alunos, mais do que a mesma informação fornecida por um estranho, como um profissional convidado para esse fim ou um pesquisador interessado na realização de estudo dessa natureza.

Os componentes afetivos e comportamentais das atitudes sociais em relação à inclusão também foram abordados ao demandar o engajamento por parte dos estudantes em atividades que exigiram tempo e energia, o

que levou os participantes a direcionarem o interesse ao objeto atitudinal, conforme propõem Lehman e Crano (2002). Os estudantes assistiram a vídeos e teatro de fantoches, leram livros, fizeram recortes e colagens, desenharam e escreveram sobre o tema tanto em sala de aula quanto em casa. Além disso, foram disponibilizados espaços de debate em grupo, expressão de suas ideias, dúvidas e fantasias, sem julgamentos, e reflexões sobre suas relações interpessoais com pessoas com deficiências. Foram propostas atividades de observação do ambiente escolar, de espaços públicos e tarefas de casa que visavam generalizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

O professor foi capacitado para construir um espaço de debate aberto sobre o tema, com uma escuta acolhedora para dúvidas, curiosidades e comentários dos alunos, sem julgamentos críticos ou morais, para que as crianças pudessem falar e refletir sobre o assunto e não se sentirem constrangidas, conforme propõe Vieira (2013). Todos os encontros do programa também se preocuparam em destacar as habilidades das pessoas com deficiências e suas similaridades em relação às pessoas sem deficiência, conforme recomendou Lewis (1995), o que pode ter representado contribuição adicional para os efeitos positivos.

Os resultados obtidos no presente estudo, com a administração do programa informativo pelos professores, são consistentes com os de Vieira e Denari (2012). O programa informativo construído por esses autores deu origem ao programa utilizado no presente estudo, com duas importantes diferenças: o primeiro referia-se apenas a deficiência intelectual e o segundo a deficiências de um modo geral e, além disso, o primeiro foi administrado pelo próprio pesquisador, o primeiro autor, ao passo que o presente programa informativo foi concebido para ser administrado pelos próprios professores.

Outros estudos produziram resultados semelhantes, com alguma forma de intervenção junto a crianças, mediante a provisão de informações sobre o tema com a utilização de diferentes estratégias (BOER, 2012; RODRÍGUEZ et al., 2012).

Os efeitos positivos do programa informativo com o alunado reforçam os apontamentos de Coutinho e Repp (1999), que destacaram os benefícios de se debaterem com crianças temas relacionados às deficiências. As atitudes sociais de crianças que tiveram informação prévia e compreensão sobre as deficiências são mais favoráveis que aquelas que não tiveram tais oportunidades (LAWS; KELLY, 2005).

Reforçando essa perspectiva, pesquisas de levantamento evidenciaram desconhecimento das deficiências por parte das crianças e indicaram assimilação de informações equivocadas ou falta de acesso às mesmas, possibilitando a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos (MAGIATI; DOCKRELL; LOGOTHETI, 2002). Isso ocorreu mesmo por parte de crianças em ambientes escolares pretensamente inclusivos, o que pode indicar a escassez de trabalhos educativos sobre a temática (MARTINS, 1999). As crianças parecem reproduzir concepções ainda presentes na sociedade sobre as pessoas com deficiência, vendo-as como dependentes, incapazes, sem perspectivas de futuro e de uma vida plena (MARQUES et al., 1997).

Os resultados positivos do programa informativo utilizado no presente estudo reforçam a ideia de que as crianças muito cedo podem ter acesso a informações adequadas sobre as deficiências, formando atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão. Isso pode ocorrer porque as crianças ainda não cristalizaram suas concepções e crenças sobre deficiências, e não desenvolveram tão fortemente o preconceito, o que lhes favorece iniciar suas interações com as pessoas com deficiência (FERREIRA, 1998).

O que efetivamente importa é a natureza da relação que as crianças estabelecem com seus pares coetâneos com deficiência. Esse contato pode ser propiciado a todas as crianças, sobretudo em ambientes escolares, graças ao esteio da proposta de educação inclusiva. A provisão de informações adequadas e a conseqüente mudança positiva de atitudes sociais certamente se constituem em um importante requisito para que a interação entre essas crianças com seus pares com deficiência possa desenvolver-se em conformidade com os preceitos da inclusão. Talvez

somente assim as partes envolvidas possam beneficiar-se do convívio na diversidade.

Considera-se que se crianças encontrarem em suas escolas experiência dessa natureza, podem tornar-se importantes multiplicadoras das informações apreendidas e contribuir para a construção de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão, uma vez que levam atividades para casa e são estimuladas a debater o tema com familiares e amigos. Elas serão profissionais no futuro próximo e o exercício cidadão de suas atividades na sociedade, incluindo também as ocupacionais, precisa ser construído desde já. Assim, tendo oportunidade de uma formação ética nessa dimensão, podem apresentar condutas inclusivas nos diferentes contextos em que viverem.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão tornaram-se mais positivas após a intervenção. Destaca-se o diferencial de este programa ter sido aplicado em sala de aula pelos próprios professores dos alunos, com os quais as crianças têm vínculo e não por profissionais externos à escola, o que pode ter ampliado sua eficácia.

O docente é o principal responsável pela mediação e manejo das relações interpessoais na sala de aula. O planejamento e a execução das atividades diárias no cotidiano escolar podem tornar-se oportunidades de vivências mais ou menos inclusivas, que englobam desde adequações individualizadas de materiais e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno, para que todos possam aprender, participar das atividades a seu modo e demonstrar suas habilidades, até a mediação direta das interações entre as crianças. Isso é particularmente importante, considerando que a educação escolar inclusiva depende também de um ambiente acolhedor na sala de aula e nas demais dependências da escola, mais especificamente das relações interpessoais e sociais que nelas ocorrem em relação às eficiências e estudantes com deficiência.

É fundamental que a formação docente leve em consideração essas condições, capacitando os professores para administrarem adequadamente as relações interpessoais e sociais que ocorrem nas suas classes, envolvendo as ações tanto deles próprios quanto de seus alunos. Nesse sentido, os resultados evidenciados na presente pesquisa indicam as seguintes possibilidades com relação ao programa desenvolvido: (1) pode servir como uma forma de capacitar o professor no gerenciamento das relações interpessoais e sociais intraclasse; (2) pode contribuir para melhorar a qualidade da relação e do vínculo entre o professor e seus alunos; e (3) uma vez capacitados, os professores podem desenvolver com autonomia esse tipo de trabalho junto a seus alunos, o que representa um grande efeito multiplicador. Pode-se também sugerir que as atividades desenvolvidas no programa informativo podem colocar as crianças como sujeitos participativos da construção coletiva de ambiente inclusivo na sala de aula e em toda a escola.

Para finalizar, ressalta-se a potencialidade do espaço escolar para se iniciar esse processo de construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva e uma cultura genuinamente inclusiva a orientar as ações de cada cidadão em todas as situações do cotidiano.

## Referências

- ANDRADE, M. M. A. *Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência*. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.
- ARAMPATZI, A. et al. Social developmental parameters in primary schools: inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, v. 26, n. 2, p. 59-60, 2011.

- BALEOTTI, L. R. *Um Estudo do Ambiente Educacional Inclusivo*: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5 – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.
- BATISTA, M. W.; ENUNO S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- BERRY, J.W. Migração, Aculturação e Adaptação. Em DeBIAGGI, S.D.; PAIVA, G.J. (Orgs.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 29-45.
- BOER, A. A. de. *Inclusion: a question off attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Sticht in Kinderstudies, 2012.
- BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva*: análise de atitudes sociais e interações sociais. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- COLEMAN, L. M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). *The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986. p. 211-231.
- CONCEIÇÃO, A. de N. *Construindo um ambiente inclusivo*: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- COUTINHO, M. J.; REPP, A. C. *Inclusion: the integration of students with disabilities*. USA: Wadsworth Publishing Company, 1999.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental*: um programa para crianças. São Paulo: Memnon, 1998.

- GASH, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 8, p. 106-125, 1993.
- KALYVA, E.; AGALLOTIS, I. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, v. 24, n. 2, p. 213-220, 2009.
- LAWS, G.; KELLY, E. The Attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 52, n. 2, p. 79-99, 2005.
- LEHMAN, B. J.; CRANO, W. D. The Pervasive effects of vested interest on attitude criterion consistency in political judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 38, p. 101-112, 2002.
- LEWIS, A. *Children's understanding of disability*. London: Routledge, 1995.
- MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Applied Developmental Psychology*, v. 23, p.409-430, 2002.
- MAGIONI, D. C. P. *Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018
- MARQUES, L. P. et al. A Concepção infantil da deficiência. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 35, n. 6, p. 8-14, 1997.
- MARTINS, G. A. H. *A Integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- MORTON, J. F.; CAMPBELL, J. M. Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, v. 29, p. 189-201, 2008.

- NIKOLARAIZI, M. et al. A Cross cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 52, n. 2, p. 101-119, 2005.
- OMOTE, S. O.; BALEOTTI, L. R.; BRITO, M. C. Formação de professores para a gestão do ambiente interacional de sala de aula. Em OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.;
- CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Eds.). *Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. p. 203-218, 2014.
- RIGOLETTI, V. C. R. *Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras*. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- ROCHA, J. F. da; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez., 2011.
- RODRÍGUEZ, A. A. et al. Eficácia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad em niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, v. 12, n. 2, p. 493-504, 2012.
- SANTOS, M. T. P. dos. *Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens*. 2006. Dissertação (Doutorado em Psicologia Aplicada - Psicologia da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.
- SIPERSTEIN, G. N.; NORINS, J.; MOHLER, A. Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In: JACOBSON, J. W.; MULICK, J. A. (Eds.). *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. New York: Kluwer/Plenum, 2007. p. 133-154.
- SOUZA, M. M. G. da S. e. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- SOUZA, M. M. G. da S. e. *Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes*. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

- TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.
- VAYER, P.; RONCIN, C. *A Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.
- VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. (Org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2013. p. 169-188.
- VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, set./dez. 2017, p. 723-736.
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2. Marília: ABPEE, 2012.
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 27. Salvador, jan/jun, 2007, p. 31-40.
- VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 299 - 320, Set./Dez. 2017. Acesso em 21 ago 2018. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

## **Indícios de mudanças de percepções de alunos sobre a deficiência visual: desenhos de crianças**

*Aline de Novaes Conceição*

### **Introdução**

A inclusão ainda necessita de mudanças, para que se efetive de maneira plena em todas as áreas. Na área educacional, há muito que se pensar e fazer, a fim de que, todos os alunos se desenvolvam em todas as etapas e modalidades de ensino<sup>1</sup>.

Para isso, a escola deve ser um ambiente que pense a eliminação das barreiras arquitetônicas e também as barreiras atitudinais, visando proporcionar o acolhimento e o desenvolvimento das crianças/alunos com quaisquer diferenças.

Tendo em vista que as atitudes sociais são “[...] sentimentos duradouros, pró ou contra objetos sociais, e são constituídas por três componentes, sendo eles afetivo, cognitivo e comportamental.” (SOUZA; CONCEIÇÃO; PEREIRA, 2018, p. 84), é importante compreender que as concepções sobre a inclusão, afetam as atitudes sociais quanto a essa temática, de modo que é necessário ter concepções adequadas sobre os aspectos relacionados com a inclusão.

---

<sup>1</sup> De acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) a educação escolar brasileira consiste das seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, abrangendo as seguintes modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Dessa forma, em um ambiente escolar, é extremamente necessário que todos os envolvidos compreendam adequadamente aspectos da inclusão para que busquem a eliminação de barreiras atitudinais. Conforme Conceição (2017) afirma, as

[...] atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação a inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, que, além de contribuir com as concepções dos alunos, também contribui com as dos professores que aplicam o programa. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 455).

Conceição e Souza (2018), demonstram que alunos de um terceiro ano do Ensino Fundamental, passaram a compreender melhor a diversidade a partir de informações que receberam com jogos sobre a temática.

Em outro estudo, Souza, Conceição e Pereira (2018), objetivando modificar atitudes sociais em relação à inclusão e minimizar barreiras sobre essa temática com uma intervenção realizada com base na proposta de reflexões sobre o tema, analisando respostas antes e após um curso de capacitação sobre inclusão e diversidade, concluíram que houve mudanças positivas nos participantes, depois de quatro horas de participação.

As pesquisas apontam que é possível alterar atitudes sociais em relação à inclusão de crianças e adultos, a partir de informações sobre a temática. Compreendendo que deficiência também é uma construção social, como nos aponta Omote (1994) e com isso, as “[...] únicas alegações que se pode fazer a respeito do conceito de deficiência é de que ele ainda não está definido, para a sociedade em geral, de maneira consistente devido à ausência de consenso.” (SOUZA, 2014, p. 36).

Nessa perspectiva, questionou-se: como alunos (selecionados para o estudo) percebem as pessoas com deficiência visual? A participação desses alunos em um programa informativo sobre inclusão e diversidade possibilita apropriação pelos alunos de informações mais adequadas quanto às capacidades das pessoas com deficiência visual?

Com isso, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão expostos neste texto, consiste em analisar, no contexto educacional, os efeitos de

um programa informativo, no que se refere a indícios de como os alunos sem deficiência visual percebem a deficiência visual. Além disso, essas percepções estão diretamente relacionadas com as atitudes sociais.

## **Método**

Para a realização da pesquisa participaram alunos matriculados em uma turma do terceiro ano (8 e 9 anos) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa, havia 21 alunos sem deficiências de uma Escola Municipal localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende predominantemente a alunos em situação de vulnerabilidade social.

Essa escola reúne alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), em período integral, ou seja, os alunos têm aulas das 7h às 16h, sendo que, no ano em que foi realizada a pesquisa, havia dois primeiros anos, dois segundos anos, três terceiros anos, três quartos anos e três quintos anos, na referida escola.

Inicialmente, os alunos, sujeitos da pesquisa responderam a uma adaptação de um questionário que foi formulado por Souza (2014). Nesse instrumento, além de haver relações com concepções das deficiências, também são apresentadas 16 questões sobre os conceitos, as causas, as implicações e a interação, ou a falta de interação com a criança com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Para cada deficiência há quatro questões, totalizando 16; para a investigação apresentada neste texto, enfocou-se as respostas relacionadas à deficiência visual<sup>2</sup>.

Em seguida, realizou-se uma transcrição das respostas obtidas no questionário, a qual possibilitou a análise quantitativa para as respostas fechadas e a análise qualitativa para as respostas abertas. Nas respostas abertas, realizou-se uma análise de conteúdo.

Para as categorias de análises, utilizou-se as mesmas empregadas por Souza (2010), a saber: “1) desconhecimento”, “2) ideia fantasiosa”,

---

<sup>2</sup> No texto: *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão* (CONCEIÇÃO, 2018), resultado de pesquisa com orientação da Dr<sup>a</sup> Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, há as respostas relacionadas as demais deficiências.

“3) informação equivocada” e “4) resposta favorável”. Nas respostas, fechadas foram utilizados testes estatísticos específicos. Após isso, as respostas das crianças foram enviadas para duas juízas, da área da educação, que atribuíram as categorias de análises às respostas e, na sequência, o resultado foi conferido com as categorias inseridas pela pesquisadora, a fim de que houvesse a confirmação de, no mínimo, 80% de concordância. Positivamente, houve a concordância de 87% da primeira juíza e de 86% da segunda juíza, em relação às respostas.

Posteriormente, os alunos da turma em que foi realizada a pesquisa participaram de um programa informativo sobre inclusão e diversidade, elaborado por Vieira (2014). O programa é composto de 10 encontros e visa a informar as crianças sobre diversidade, deficiências (auditiva, visual, física e múltipla, intelectual, Síndrome de Down) e inclusão, a partir, principalmente, de conversas, vídeos, jogos, livros, fantoches e imagens.

Vale ressaltar, que, para cada encontro há temas, objetivos, materiais, atividades, debates; e em cinco deles, há “tarefas”, ou seja, atividades para serem realizadas pelos alunos fora do espaço escolar e que se tornam discussões nos encontros posteriores.

No encontro relacionado com a deficiência visual, as orientações são as seguintes:

**Quadro 1-** Encontro 4: orientações do programa informativo sobre deficiência visual

<b>Tema:</b> a deficiência visual
<b>Objetivos:</b> idem ao anterior, mas com relação à deficiência visual. <sup>3</sup>
<b>Materiais:</b> vídeo retirado do Youtube: O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes; caixas com escrita Braille; impresso com alfabeto manual e Braille.
<b>Atividades:</b> vídeo do Youtube “O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes”: assistir o vídeo e depois debatê-los com as crianças, no mesmo sentido do encontro anterior, ressaltando aspectos da deficiência visual. Mostrar caixinhas com escrita Braille e passar pela sala para que as crianças possam manuseá-las. Depois, mostrar a todos impresso com alfabeto manual e Braille e passar pela sala para que todos possam ver. Falar da questão das nomenclaturas, de que há termos pejorativos e outros mais adequados, em função do sentimento que geram no outro e do sentimento que têm para a sociedade. Explicar que eles estavam aprendendo vários nomes e o que significavam, mas que o mais importante era lembrarem sempre que essas pessoas são diferentes, como todas as outras, têm limitações e dificuldades, mas também podem ter uma vida plena se a sociedade oferecer condições.

Fonte: Vieira (2014, p. 166).

<sup>3</sup> O Encontro anterior mencionado, referia-se a “Propiciar informações básicas sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizades e comunicação.” (VIEIRA, 2014, p. 165).

Além do proposto no encontro 4, também foi levado o livro destinado ao público infantil intitulado *A árvore de pirulitos* (LEAL, 2010). Nesse livro, há a escrita em *Braille* e a escrita em português.

Após a aplicação desse encontro do programa, solicitou-se que os alunos desenhassem ou escrevessem sobre o que haviam aprendido. Nessa atividade, apenas um aluno não desenhou e somente escreveu, os demais desenharam ou desenharam e juntamente com o desenho escreveram algumas frases. Depois, realizou-se a análise qualitativa dos conteúdos dos desenhos e das mensagens, especificamente enfocando as pessoas com deficiência visual.

Posteriormente a aplicação de todos os encontros do programa informativo em questão, os alunos responderam novamente ao questionário mencionado, ou seja, o formulado por Souza (2014), a fim de verificar se houve mudanças nas respostas.

### **Aspectos éticos**

A pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela *Resolução nº 466/2012* (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, tendo aguardado a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) para a realização. Os responsáveis pelos alunos receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação voluntária na pesquisa.

### **Resultados**

Com o questionário utilizado, foi possível compreender que, no início da pesquisa, a maioria dos alunos apresentou respostas que não eram favoráveis à inclusão, expressando concepções inadequadas e atitudes sociais desfavoráveis à inclusão das pessoas como, por exemplo, pensar que as pessoas com deficiência visual, somente enxergavam no escuro.

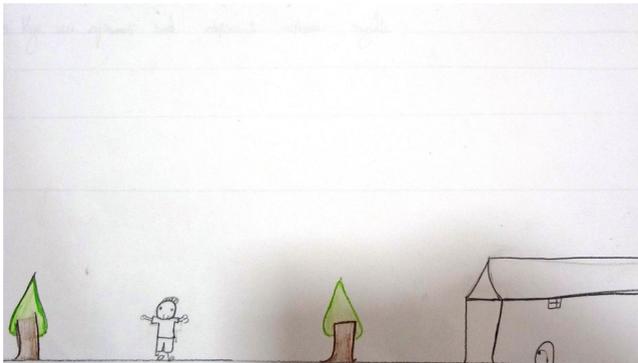
Após a aplicação do encontro do programa informativo mencionado, especificamente do encontro de número 4, o qual teve a duração de 1 hora, é possível observar um aumento significativo das respostas favoráveis que de 39%, passaram a 94%, demonstrando concepções mais adequadas, bem como atitudes sociais mais favoráveis com relação à inclusão de pessoas com deficiência visual.

Os participantes que apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência visual, mencionaram, principalmente, que a pessoa nessas condições não enxerga, precisa de bengalas e usa um aparelho para escrever.

As respostas sugerem que após a informação recebida com o encontro do programa informativo em questão, as crianças passaram a perceber que os recursos auxiliam a pessoa com deficiência visual.

Foram selecionados uma amostra com oito desenhos e um texto, produzidos pelos alunos, ao final da aplicação do encontro 4 do programa informativo. Abaixo, na Figura 1, há um desenho:

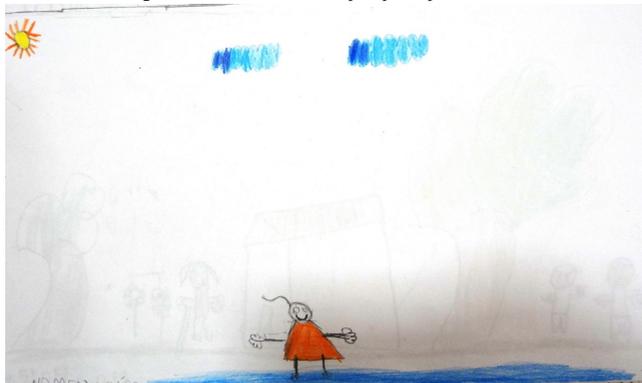
**Figura 1** - Desenho elaborado pelo participante 7 (P7)



Fonte: recuperada pela autora.

No desenho selecionado, é apresentado um menino com deficiência visual sorrindo, de braços abertos. Trata-se de aspecto que aparece com frequência, como na Figura 2 abaixo, em que se tem uma menina com as mesmas características:

Figura 2 – Desenho elaborado pelo participante 12 (P12)



Fonte: recuperada pela autora.

Dos desenhos apresentados, há uma porcentagem de 29% crianças que desenharam a pessoa com deficiência visual sorrindo, sozinha e de braços abertos. Esse fato pode ter ocorrido, pelo fato de os alunos terem assistido ao vídeo “O pacto – concurso Oswaldo Montenegro”.

Nesse vídeo, é mostrada uma jovem com deficiência visual, falando que resolveu fazer um pacto consigo mesma de ser feliz; em seguida, ela desenvolve as atividades diárias, como acordar, ler em *Braille*, usar a bengala, sair para a rua, desenhar, dançar, andar de bicicleta e frequentar um parque de diversões. Nessas situações, ela está predominantemente sozinha e, nas poucas vezes nas quais interage, é somente com uma pessoa, não há interação com grupo e ao final ela faz um desenho de uma pessoa pulando feliz com os braços abertos.

Assim, o fato de as crianças desenharem uma pessoa com deficiência visual sozinha, remete ao vídeo assistido e demonstra que, independentemente de que qualquer coisa, é possível ser feliz com deficiência visual. Compreendendo-se que o “[...] desenho é uma forma de comunicação tal como a linguagem é uma verbalização do pensamento, e apresenta-se dessa forma como um meio de comunicação.” (SANTOS, 2013, p. 74).

Com o desenho, é possível obter informações sobre a maneira com que a criança está se desenvolvendo e compreendendo ideias exteriores. Todavia, é necessário atentar para a circunstância de que ele deve ser

compreendido no contexto, considerando as vivências dos sujeitos (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005). Nesse caso, foi necessário considerar as vivências do vídeo assistido que teve impacto significativo para os desenhos dos alunos.

Além desses, 18% desenharam as pessoas com deficiência visual, sozinha, mas com bengala, como é possível visualizar na imagem abaixo:

**Figura 3** – Desenho elaborado pelo participante 14 (P14)



Fonte: recuperada pela autora.

A Figura 4, a seguir, é interessante, pois mostra a pessoa com deficiência visual com bengala, sorrindo e, apesar de haver mais duas pessoas no desenho, a pessoa com deficiência visual está sozinha:

**Figura 4** – Desenho elaborado pelo participante 13 (P3)

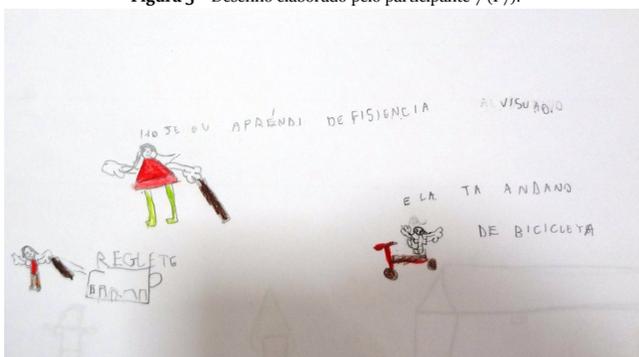


Fonte: recuperada pela autora.

Aqui, o aspecto da falta de interação fica demonstrado, como se houvesse uma árvore e uma casa como barreira para que a pessoa com deficiência visual tivesse contato social. Será pelo fato de essa criança, autora do desenho, não ter tido contato com uma pessoa com deficiência?

Além do recurso das bengalas, 25,5% das crianças, desenharam e/ou mencionaram que a pessoa com deficiência visual pode utilizar o reglete para escrever, que é um dos instrumentos usados para a escrita em *Braille*. Como é possível visualizar com a Figura 5, abaixo:

**Figura 5** – Desenho elaborado pelo participante 7 (P7).



Legenda<sup>4</sup>: "hoje eu aprendi deficiencia visua...reglete...ela ta andano de bicicleta"

Fonte: recuperada pela autora.

Na Figura 5, além do reglete, é mencionado sobre andar de bicicleta, como apareceu no vídeo, o que fica evidente como o vídeo foi significativo para o aprendizado sobre a deficiência visual.

Nas figuras abaixo (6, 7 e 8), foram contempladas várias potencialidades da pessoa com deficiência visual, como nadar na piscina, passear perto de um lago e comemorar um aniversário:

---

<sup>4</sup> Todas as transcrições foram realizadas na íntegra, respeitando a representação textual do participante. Considerando que as crianças são produtoras de cultura e a maneira que representam um texto, também é objeto de reflexão.

**Figura 6** - Desenho elaborado pelo participante 18 (P18).



Fonte: recuperada pela autora.

Na Figura 6, a pessoa com deficiência está misturada com as demais, ou seja, não é possível localizá-la, e além disso, ela está em contexto social. Na Figura 7, está próxima a um lago:

**Figura 7** - Desenho elaborado pelo participante 11



(P11)

Fonte: recuperada pela autora.

Na Figura 8, na sequência, a pessoa com deficiência visual está comemorando o aniversário de 12 anos com felicidade:

**Figura 8** – Desenho elaborado pelo participante 21 (P21)



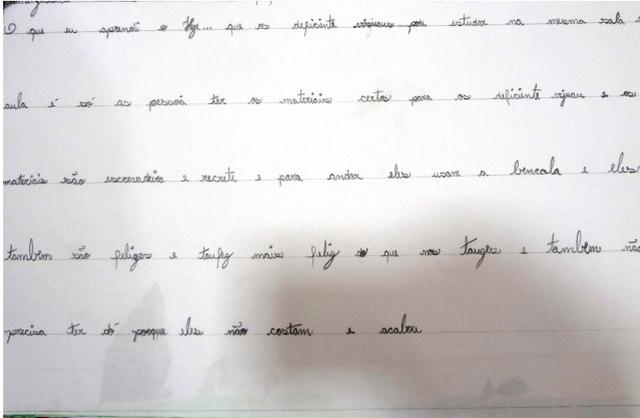
Fonte: recuperada pela autora.

O aniversário é algo muito importante para a criança e a participante 21, lembrou-se de registrar que a pessoa com deficiência visual, também comemora aniversário. É oportuno frisar que esse aspecto não foi tratado no encontro e a aluna conseguiu realizar ampliações do discutido e relacionar com a vida.

Santos (2013, p. 75) assinala que

A criança desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe e o que sente do objeto. O desenho é uma forma de pensamento, em que o mundo interior se confronta e mistura com o mundo exterior, em que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e o real. É o resultado de uma expressão da realidade que envolve os aspectos cognitivos e emocionais do indivíduo.

No desenho reproduzido na Figura 8, os aspectos emocionais e cognitivos ficam claros. Como mencionado, aos participantes era informado, ao término da intervenção de cada encontro do programa, que deveriam manifestar sua compreensão do momento vivenciado de modo livre. Uma participante optou por não desenhar e apenas escrever sobre a deficiência visual, como pode ser observado na Figura 9:

**Figura 9** - Produção textual elaborada pelo participante 10 (P10)

Legenda: “O que eu aprendo o Hoje...que os deficientes visuais pode estudar na mesma sala de aula é só a pessoa ter os materiais certos para os deficientes visuais e os materiais são escrevedeira e crete e para andar eles usam a bengala e eles também são felizes e taufez mais feliz do que nos tauzes e também não precisa ter do porque eles não costumam e acabou”

Fonte: recuperada pela autora.

A participante menciona a inclusão, ao registrar que as pessoas com deficiências visuais podem participar das atividades de uma sala de aula, mas precisam de recursos para a plena participação e que a deficiência não define a felicidade. Dessa forma, passou a compreender aspectos da completude da pessoa com deficiência, buscando visualizar o todo e não apenas a parte que é a deficiência em si.

Dessa maneira, com os desenhos e as falas dos alunos, foi possível visualizar sua percepção associada com as habilidades e as potencialidades das pessoas com deficiência visual, tendo em vista, que as produções elucidadas, representam os efeitos de um programa interventivo na educação.

Vieira (2006), obteve resultados semelhantes com um programa informativo sobre deficiência intelectual e inclusão, para 20 crianças do segundo ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Constatando que as crianças que participaram do programa informativo que ela utilizou, apresentaram maior compreensão de aspectos relacionados com a deficiência intelectual.

Neste texto, os resultados indicaram que o programa informativo produziu efeitos positivos nas percepções dos participantes, tornando-os

mais favoráveis à inclusão e com percepções mais adequadas sobre a deficiência visual.

Com os desenhos dos alunos, pôde-se constatar que a maneira como desenham, indicam uma intenção na representação da realidade adequada; além disso, em muitos desenhos há a presença de flores, nuvens e sol, ou seja, elementos agradáveis conforme aponta Santos (2013).

Ademais, com os desenhos, é possível compreender potencialidades e limitações das pessoas com deficiência visual. Esse aspecto de compreensão das potencialidades e atitudes favoráveis também deve ser pensado a propósito do docente, pois como Souza (2017, p. 753) menciona, se

[...] o docente estiver mantendo atitudes desfavoráveis à inclusão, pode ter impressões equivocadas ou inadequadas de seus alunos, considerando-os, por exemplo, pouco competentes e, por conseguinte, não lhes proporcionando, condições adequadas para o desenvolvimento pleno de sua aprendizagem.

Aplicar um programa informativo sobre diversidade e inclusão, além de alterar percepções e consequentemente atitudes sociais de alunos, possibilita igualmente a alteração de concepções e atitudes sociais do professor.

### **Considerações finais**

Os resultados desta experiência com o objetivo de analisar, no contexto educacional, os efeitos de um programa informativo quanto às percepções de crianças sem deficiência sobre a deficiência visual, considerando que essas percepções estão diretamente relacionadas com as atitudes sociais, indicaram, a partir das produções dos participantes os efeitos positivos de um programa informativo sobre inclusão e diversidade.

É possível alterar percepções, com base em informações adequadas sobre a temática necessária, a qual no caso deste texto, enfocou a deficiência visual. Essa deficiência, após o programa informativo, foi representada pelos participantes como uma característica de determinada pessoa que não a impede de ser feliz, realizar atividades sociais, comemorar anos de

vida, andar de bicicleta e escrever, mas para determinadas atividades, a limitação da deficiência necessita de um recurso.

Apesar do encontro do programa informativo ter se mostrado positivo, a fim de que os alunos compreendessem melhor a deficiência visual (inclusive com o uso do vídeo); com as produções das crianças, ficou evidente a necessidade de agregar materiais capazes de mostrar uma pessoa com deficiência visual interagindo com mais pessoas, por exemplo, um vídeo que apresente a pessoa com deficiência visual em situações diárias e em grupo.

Outro aspecto também relevante é trazer desenhos da pessoa com deficiência visual interagindo com grupos de mais pessoas, pois o desenho, ao final do vídeo elaborado pela atriz, foi muito significativo para as crianças.

## Referências

- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 2 abr. 2019.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 1996.
- CONCEIÇÃO, A. de N. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da Intervenção. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. especial, p. 451-456, jul. /dez, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000977. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20E%20AS%20ATITUDES%20SOCIAIS%20DOS%20ALUNOS%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20INTERVEN%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 02 abr. 2018.
- CONCEIÇÃO, A. de N. *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, A. de N.; SOUZA, M. M. G.da S. e. Mudanças de concepções de alunos sobre a diversidade. In: PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (orgs.). *A escola na perspectiva da educação inclusiva: formação e produção científica*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, v. 1, p. 105-120.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.

LEAL, B. *A árvore de pirulitos*. Campinas: Komedi, 2010.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 65-73, 1994.

SANTOS, S. Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. *Educare Educere*, nº 1, p. 73-82, 2013.

SOUZA, M. M. G.da S. e. *Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Marília, 2010.

SOUZA, M. M. G.da S. e. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G.da S. e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. *Diálogos e perspectivas em educação especial*, v. 5, p. 83-94, n. 1, p. 83-94, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7673-Texto%20do%20artigo-26840-2-10-20181120.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

VIEIRA, C. M. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

## **Estudo sobre as concepções acerca do brincar e as atitudes sociais em relação à inclusão de professores da educação infantil**

*Adriana Alonso Pereira*

### **Introdução**

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, e com isso, trouxe importantes orientações para o trabalho com a criança de 0 a 6 anos, considerando como fundamental a indissociabilidade entre o cuidar e o educar sob uma perspectiva ampla (BRASIL, 1996).

Craidy e Kaercher (2001) sinalizam a importância da relação entre o cuidar e o educar, na Educação Infantil, como processos fundamentais, pois se sabe que a criança pequena precisa se sentir segura e protegida, a fim de que possa explorar as situações que ela vivencia: através das pessoas e com as pessoas, a criança se apropria de toda a história. “Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16).

Ao refletir sobre a finalidade da Educação Infantil Kramer (2006, p. 800) destaca que as crianças ao longo dos últimos anos passaram a ser vistas em suas diferentes especificidades, “[...] as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura”.

Para Angotti (2010), os avanços na área da Educação Infantil podem ser percebidos pela criação de leis que resguardem os direitos da criança, bem como através da ampliação de pesquisas nessa área de conhecimento. Entretanto, apesar de essa área estar ganhando contornos mais nítidos, ainda é preciso que a sociedade reconheça cada vez mais a primeira etapa da Educação Básica como tão importante quantos as outras etapas, e isso implica reconhecer e respeitar os direitos da criança enquanto ser humano em potencial desenvolvimento.

Refletir sobre essas questões, implica debruçar-se sobre as especificidades da infância. Ao tratar sob essas especificidades não podemos deixar de apontar o brincar como uma delas, pois através do brincar a criança se desenvolve em seus aspectos físico, psíquico e motor. A criança utiliza o brincar como uma forma de se comunicar com os outros, através de jogos de papéis, demonstrar inquietudes, gostos e desgostos. Dessa forma, uma concepção clara da importância do brincar no período da infância demonstra-se como um pré-requisito para tentar compreender o período da infância.

De acordo com Kramer (2003), a finalidade da Educação Infantil não deve estar situada apenas na instância dos cuidados básicos da criança, tampouco a escola deve ser vista somente como local de aprendizagem. Na realidade, o brincar desempenha importante papel nesse contexto, conforme Winnicott (1971/1975):

É no brincar, e talvez apenas no brincar que a criança ou adulto fruem na sua liberdade de criação” [...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança, ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral [...] (WINNICOTT, 1971/1975, p. 79-80).

O brincar é apontado por diversos autores como primordial na etapa da infância, sendo tomado como uma das atividades principais realizadas pela criança (WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 2013; BROUGÉRE, 1998).

Expressado seu ponto de vista, escreve Dornelles (2001, p. 104): “Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, cons-

trói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca.”

Não é possível falar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, sem citar o papel desempenhado pelo professor da Educação Infantil. O professor possui importante papel na relação ensino e aprendizagem das crianças.

Um dos papéis do professor na educação infantil, diz respeito à oferta de um ambiente acolhedor, e para isso, destaca-se a importância das atitudes sociais em relação à inclusão como fundamental para a constituição de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

As atitudes sociais são definidas como uma pré-disposição pró ou contra determinado objeto social, portanto pode-se falar em atitudes sociais em relação à inclusão (OMOTE, 2013).

Nessa perspectiva, questionou-se: como os professores envolvidos na presente pesquisa concebem o brincar de crianças com Síndrome de Down inseridas em escolas de Educação Infantil, bem como as atitudes sociais desses professores em relação à inclusão. Considerando que essas concepções podem estar relacionadas com as atitudes sociais.

## **Método**

Essa pesquisa faz parte de um recorte da dissertação de mestrado intitulada: Atitudes sociais de professores da Educação Infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down. Para a realização da pesquisa participaram nove professores da Educação Infantil que tinham alunos com Síndrome de Down matriculados.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) pertencentes a uma cidade do interior paulista, em que havia alunos com Síndrome de Down matriculados nas turmas. Todas as etapas da coleta de dados ocorreram nas próprias escolas.

Inicialmente, foi aplicada a Escala *Likert* de atitudes sociais em relação à inclusão e a Ficha de caracterização do participante e, após, foram inicia-

das as entrevistas, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado. O roteiro elaborado possui quatro questões que contemplam a investigação sobre a concepção de brincar que os professores têm, envolvendo crianças com Síndrome de Down. Nesse texto apresentaremos as respostas obtidas acerca da 1ª pergunta: O que é o brincar para você? As entrevistas foram realizadas com base em uma técnica de entrevista denominada recorrente (LEITE; COLOMBO, 2006). Nesse processo a partir de perguntas centrais, o entrevistado pode falar abertamente sobre o que pensa. As entrevistas são gravadas, transcritas e analisadas pelo entrevistador. O entrevistado tem a possibilidade de discorrer mais sobre o assunto, pois o entrevistador apresenta a transcrição das falas ao entrevistado e este tem a possibilidade de acrescentar, aprofundar, ou modificar aquilo que ele havia dito. Havendo, para isso, a repetição, caso necessário, de consultas do pesquisador ao entrevistado, até que ambos considerem o assunto esclarecido.

As categorias e subcategorias de análises foram criadas pela própria pesquisadora, com base na análise de conteúdo.

Para a análise dos dados obtidos através da ELASI, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada participante. O escore total das atitudes sociais em relação à inclusão é obtido através da soma total dos pontos obtidos nos itens, podendo variar de 30 a 150.

## **Aspectos éticos**

Os participantes da pesquisa assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

## **Resultados**

As respostas provenientes da questão 1. O que é o brincar para você? Estão descritas abaixo, vale ressaltar que houveram mais entrevistas, porém nesse texto discutiremos uma amostra das respostas provenientes da

primeira entrevista. A questão 1 deu origem a categoria 1: Função do brincar e subcategorias: 1.1 Aprendizagem; 1.2 Suporte ao ensino fundamental e 1.3 Prazer.

Nesta categoria serão apresentadas as falas que representam as funções do brincar na Educação Infantil, de acordo com as professoras participantes. Foram identificadas em suas respostas três funções para essa atividade,

Foram selecionadas três amostras de falas sobre as três subcategorias descritas acima:

O brincar é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai ensinar tem que ser no brincar, porque papel para eles aqui, é um complemento básico entendeu? P1 (subcategoria 1.1)

Tudo! Na Educação Infantil o brincar é tudo. Porque eu acho que brincando a criança aprende desde o escrever até o ler e a se formar e a brincar e a trabalhar em grupo. P5 (Subcategoria 1.2)

É o momento de se divertir e aprender ao mesmo tempo. P8 (subcategoria 1.3)

Os resultados evidenciam que as professoras atribuem diferentes funções para o brincar, sendo que algumas delas apontaram mais de uma função, como pode ser observado no trecho de P5.

Seis professoras associam o brincar com a aprendizagem de algum conteúdo (subcategoria 1.1). Nem todas as professoras que fizeram essa associação obtiveram escores mais elevados em relação à inclusão, porém apesar de não ser possível estabelecer relação entre as concepções das professoras sobre o brincar e suas atitudes sociais em relação à inclusão, não se pode deixar de comentar as concepções das professoras sobre o brincar na Educação Infantil e realizar possíveis aproximações.

As professoras com atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, possuem concepções em relação ao brincar que envolvem a aprendizagem de linguagens na Educação Infantil, bem como, o brincar

como propulsor para o desenvolvimento global da criança. Com relação à aprendizagem, consideram importante para o desenvolvimento da imaginação, criatividade por meio dos jogos de papéis. Também o percebem como uma forma de expressão, como tempo de descoberta e de vivências. Duas professoras que também estabeleceram algum tipo de relação entre o brincar e a aprendizagem, obtiveram escores menores e como no caso da professora P9 que diz *“Porque através da brincadeira eles irão aprendendo todos os conceitos”*, apesar da professora dizer que através do brincar a criança aprende uma série de conceitos a professora não deixa claro quais são esses conceitos e além disso, diz que, *“é muito melhor aprender brincando do que escrevendo, do que no papel”*. Esse trecho demonstra que essa professora encontra certa dificuldade para esclarecer a natureza dos conceitos que a criança pode aprender por meio do brincar, bem como, parece considerar outras formas de aprendizagem na Educação Infantil, como através da escrita.

A escola de Educação Infantil de acordo com Oliveira (2010) precisa repensar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs) de que forma as propostas pedagógicas precisam ser desenvolvidas para que as crianças possam ter acesso a conhecimentos que permitam-na significar as suas vivências dentro e fora da escola, sem desconsiderar o papel ativo que a criança possui.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) têm por objetivos “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Uma das orientações que devem embasar a construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil deve seguir os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 9 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Nesse sentido, as professoras trazem aspectos indispensáveis sobre a relação entre o brincar e a aprendizagem que vão de encontro com o que a legislação preconiza a respeito da proposta pedagógica para uma instituição de Educação Infantil.

A respeito do brincar Wajskop (1995, p. 63) atenta para o fato da diferenciação entre o brincar e o mundo de trabalho. De acordo com a autora, a visão de que a criança nasce com a capacidade de brincar, foi marcada pelo romantismo presente na época da idade média, onde a criança era vista como um mini adulto. “É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, como a entendemos hoje, ganhou espaço na educação das crianças pequenas”.

Wajskop (1995, p. 64) ressalta sobre a importância de refletir sobre o uso de recursos pedagógicos pelos professores, bem como, ao propor brincadeiras, pois muitas das vezes tais recursos e estratégias têm sido utilizados com um fim em si mesmos, desconectados da realidade e história da criança. “Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as [...]”. Nesse sentido, é importante que o professor conheça os processos de aprendizagem para que possa perceber no ato da brincadeira as organizações e relações que a criança estabelece no envolvimento com as brincadeiras, bem como nas relações com as outras crianças.

Dessa forma, refletir sobre a importância do brincar na vida da criança parece ser um importante início para propor momentos e brincadeiras que permitam a criança vivenciar o contato com as diferentes linguagens de conhecimento propostas para a Educação Infantil.

Embora a prática pedagógica na Educação Infantil seja norteada por eixos de trabalho, a Educação Infantil não tem como função a preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se de um espaço para que a criança exerça o brincar, pois, através do brincar, ela se desenvolve amplamente e, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o brincar funciona como particularidade da infância, de

sorte que os profissionais da Educação Infantil deverão conhecer e diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira, que comumente são compreendidos como sinônimos, até mesmo para que o professor saiba a forma de atuação nos diferentes momentos de aprendizagem na Educação Infantil (KISHIMOTO, 2015).

### **Considerações finais**

Compreende-se que vários são os fatores que podem influenciar as concepções dos professores da Educação Infantil sobre o brincar e suas atitudes sociais em relação à inclusão. Por exemplo, talvez a idade das professoras, talvez o contato com pessoas com deficiência, talvez a formação, tempo de serviço, bem como, outras variáveis não contempladas nesse estudo.

Percebe-se que o estudo das concepções e atitudes sociais ainda enfrenta muitos desafios, os quais necessitam da abrangência de perspectivas metodológicas na área.

Nesse contexto, acredita-se que esse estudo buscou contribuir para o desenvolvimento da área da Educação Infantil que ainda tem uma longa jornada a percorrer. O conceito do brincar ainda não está claro para as professoras, é necessário concretizar esse conceito para que as professoras possam ter maior consciência da sua prática pedagógica para poder encaminhá-la melhor.

Dessa forma, indica-se um maior investimento na formação de professores da Educação Infantil, bem como formações que possibilitem ao professor não somente refletir sobre o fenômeno do brincar, mas também sobre suas concepções sobre deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão.

### **Referências**

ANGOTTI, M. *Educação Infantil: para que, para quem e por quê*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

- BRASIL, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC Diário Oficial da União, 2010.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- DORNELLES, L, V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 101-108.
- KAWAGOE, V. R. P.; SONZOGNO, M. C. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. *Revista Psicopedagogia*., São Paulo, v. 23, n. 72, p. 203-212, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*., São Paulo, n. 64, p. 57-60, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2015.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A Voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MOYLES, Janet R; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo; WAJSKOP, Gisela. *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(3), 639-649. 2013.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa.*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago; 1975.

## **Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão: trajetórias metodológicas <sup>1</sup>**

*Luciana Ramos Baleotti*

### **Introdução**

As atitudes sociais, durante muito tempo, representaram uma importante área de estudo dentro da Psicologia Social para entender o comportamento humano. Atitudes sociais são definidas como uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de sentimentos pró ou contra um determinado objeto social, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto. As atitudes são integradas por três componentes claramente discerníveis: o componente cognitivo, o afetivo e o comportamental. O componente cognitivo é constituído pelas crenças, conhecimento, maneira de encarar o objeto social. O componente afetivo é definido como sendo um sentimento pró ou contra um determinado objeto social, é o componente mais característico das atitudes sociais. O componente comportamental é a combinação da cognição e afeto como instigador de comportamentos dadas determinadas situações. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007). Entretanto, não é raro se verificarem certas inconsistências entre as atitudes e os comportamentos expressos pelas pessoas. Isso se dá

---

<sup>1</sup> O processo de construção, padronização e validação dessa escala foi iniciado em 2003, durante o desenvolvimento de minha tese de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília. Orientada pelo Prof. Dr. Sadao Omote, a quem reitero meus mais sinceros agradecimentos e destaque que sem ele, o início deste trabalho e sua continuidade, não seriam possíveis

porque o comportamento não é apenas determinado pelo que as pessoas gostariam de fazer mas também pelas normas sociais e pelas consequências esperadas de seu comportamento.

Apesar das incongruências que podem haver entre as atitudes e o comportamento, estudá-las possibilita verificar o direcionamento das ações das pessoas em relação a determinados objetos sociais e permite que se façam inferências acerca de seu comportamento. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

Para compreender as atitudes sociais é necessário considerá-las como parte de um processo social dinâmico, que incorpora as relações humanas como geradoras de novas percepções, significados e atitudes frente a um determinado objeto social, neste caso, a pessoa com deficiência. Assim, os movimentos sociais e políticos que fundamentam a proposta de educação inclusiva suscitaram o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o estudo das atitudes sociais das diversas pessoas que estão envolvidas no cenário da educação inclusiva. Pois, considera-se que o papel desempenhado pelo meio social exerce influência no processo de construção da educação inclusiva.

O estudo das atitudes é visto como um caminho importante para a compreensão de fenômenos ligados à temática da inclusão (OMOTE, et al 2005; BALEOTTI, 2006; VIERA, 2014; SOUZA, 2014), o que remete à necessidade da compreensão das atitudes dos próprios alunos em relação à inclusão de seus pares com deficiência para se ter uma ideia das possíveis relações que são estabelecidas entre eles (BALEOTTI, 2006).

A educação inclusiva pode favorecer a mudança de atitudes na direção favorável, pois permite que os alunos em geral possam estar em contato constante e interagir com colegas com necessidades especiais em situação de igualdade, desempenhando papéis não convencionalmente atribuídos a estes (KRAJEWSKI; HYDE, 2000). De fato, estudos realizados nas décadas de 80 e 90, apontaram que a experiência de contato produziu atitudes mais favoráveis nas crianças em relação a aceitação de seus pares com deficiência (ESPOSITO; REED, 1986;

ROBERTS; SMITH; 1999; ROBERTS; LINDSELL, 1997). Entretanto, estudos realizados mais recentemente indicaram que a experiência de contato com o aluno com deficiência não se diferenciou das atitudes das crianças sem essa experiência (BALEOTTI, 2006; SOUZA, 2014).

Evidentemente, não é o simples contato que irá garantir a mudança de atitudes na direção favorável, dependendo da natureza da experiência, as atitudes podem se tornar mais negativas (OMOTE et al, 2005). Além da variável contato, a de gênero também não apresenta consenso na literatura, assim, sugere-se a realização de estudos sobre as atitudes sociais de outros processos psicológicos e, sobretudo, com relação à inclusão (SOUZA, 2014).

É necessária a utilização de instrumentos confiáveis de mensuração de atitudes sociais para a população infantil. Para Omote (2005)

A utilização de instrumento de mensuração confiável certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão. (OMOTE, 2005, p. 37)

No Brasil, há carência de instrumentos dessa natureza. A disponibilidade de um instrumento consistente, culturalmente apropriado e confiável, pode apoiar ainda mais os avanços na pesquisa acerca das atitudes sociais da população infantil frente à educação inclusiva. Pesquisadores que desejam construir esse tipo de instrumento precisam, inicialmente, assumir a tarefa de construí-lo seguindo todo o rigor metodológico necessário. Esse processo não é rápido, nem tampouco simples, e deve seguir diretrizes sólidas para que o instrumento seja validado para uso.

Em consonância com alguns estudos já realizados e outros em desenvolvimento pelos integrantes do grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma<sup>2</sup>, decidiu-se construir uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão a ser utilizada com alunos

---

<sup>2</sup>Este grupo de pesquisa foi constituído em 1995 e encontra-se cadastrado no CNPq desde então.

do Ciclo I do Ensino Fundamental, considerando-os como um segmento da comunidade escolar de extrema relevância no contexto da educação inclusiva, o que deu origem a escala denominada Atitudes Sociais em Relação à Inclusão – Escala Infantil (ASI-EI).

A partir dos estudos realizados acerca da temática relativa à integração e inclusão da pessoa com deficiência, atitudes sociais em relação a ela, interação social envolvendo as pessoas com deficiência e outros assuntos próximos, foi elaborada uma versão preliminar da escala ASI-EI. Esta escala foi constituída por 27 enunciados relativos a temas compreensíveis para alunos do Ensino Fundamental. Desses enunciados, 16 expressavam atitudes favoráveis à inclusão e 11 expressavam atitudes desfavoráveis.

Cada enunciado foi seguido de três alternativas de resposta: sim, não e não sei. O respondente tinha como tarefa assinalar uma dessas alternativas diante do conteúdo de cada enunciado, expressando sua concordância ou discordância. A terceira alternativa foi incluída admitindo-se a possibilidade de os respondentes não compreenderem o conteúdo de algum enunciado ou de não terem opinião formada acerca dele.

Atribui-se notas às respostas aos enunciados. Os valores atribuídos são 1, 0 ou +1. O valor -1 foi atribuído à resposta "sim" diante do enunciado que expressava atitudes sociais desfavoráveis ou à resposta "não" diante do enunciado que expressava atitudes favoráveis. O valor +1 atribuído quando a resposta diante do enunciado favorável fosse "sim" ou quando a resposta "não" ocorresse diante do enunciado desfavorável. Independentemente do enunciado, a resposta "não sei" recebia o valor 0. O quadro abaixo traz alguns enunciados que expressavam atitudes sociais (AS) favoráveis e desfavoráveis, os quais constavam na versão preliminar da ASI-EI.

**Quadro 1-** Enunciados que expressavam as favoráveis e desfavoráveis à inclusão

<b>Favoráveis</b>	<b>Conteúdo do enunciado</b>
Enunciado nº 4	Eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno deficiente
Enunciado nº 6	Os alunos surdos devem estudar na classe comum
<b>Desfavoráveis</b>	<b>Conteúdo do enunciado</b>
Enunciado nº 10	Os alunos com deficiência física devem estudar na classe especial
Enunciado nº 18	Os alunos normais devem reclamar quando souberem que em sua classe vai estudar um aluno com deficiência

Fonte: elaborado pela autora.

O escore total de um participante é obtido por meio da soma algébrica das notas dos enunciados, podendo variar de -27 a +27. O detalhamento sobre os procedimentos metodológicos adotados para a construção e validação da versão preliminar da ASI-EI pode ser encontrado em Baleotti e Omote (2003). Posteriormente, esta versão foi utilizada no estudo de Baleotti (2006).

Para assegurar ainda mais a confiabilidade e validade da versão preliminar, deu-se continuidade ao processo de padronização e validação da versão contendo 27 itens.

O presente texto relata as etapas metodológicas subsequentes para a continuidade do desenvolvimento e revisão da ASI-EI.

## **Método**

Participaram deste estudo 33 alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, sendo 12 alunos do segundo ano, todos com sete anos de idade, e mais 21 alunos do quarto ano, com idade entre 9 e 10 anos, da rede particular de ensino da cidade de Marília, estado de São Paulo.

Os dados foram coletados no ano de 2008, na própria escola, em conformidade com horário previamente agendado com a coordenadora pedagógica da escola.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo o instrumento denominado Atitudes Sociais em Relação à Inclusão – Escala Infantil, elaborada por Baleotti (2006), e um roteiro de entrevista construído por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). Este roteiro inclui questões que contemplam a investigação da concepção de deficiência que

as crianças têm, envolvendo conhecimentos, causas, implicações educacionais e possibilidade de interação com crianças com deficiência.

A coleta de dados seguiu rigorosamente os procedimentos descritos no estudo de Baleotti (2006). Assim, a aplicação dos instrumentos se deu de forma coletiva e totalmente monitorada. Inicialmente os alunos responderam a ASI-EI. Em seguida, responderam ao Roteiro de Entrevista de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). A aplicação deste roteiro também foi feita de forma coletiva e monitorada. Cada questão era lida, em voz alta para toda a classe, com a necessária explicação do conteúdo e o tempo requerido para todos responderem a questão, antes de passar para a questão seguinte.

Durante a aplicação da entrevista, constatou-se que para os alunos de sete anos de idade a escrita ainda era difícil e demorada. Alguns alunos ainda não tinham se apropriado da escrita, solicitavam ao pesquisador para soletrar as letras da palavra que queriam escrever. Talvez, quando se trata de entrevistas, para crianças dessa faixa etária seja mais conveniente realizá-las em grupos pequenos, possibilitando a expressão verbal, gravação e posterior transcrição de seu conteúdo.

Para a análise de dados da ASI-EI, foram calculados os escores individuais de todos os alunos a partir da soma algébrica das notas obtidas em cada um dos enunciados da ASI-EI, os quais podem variar de -27 a +27.

Com relação ao roteiro de entrevista de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), as respostas dos 33 alunos obtidas com esse roteiro foram digitadas para posterior análise feita por juízes. Foram incluídos no estudo dois juízes, os quais eram membros do grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma e bastante familiarizados com a temática relativa as atitudes sociais em relação à inclusão. O material digitado foi entregue a esses juízes, os quais tinham como tarefa ler atentamente a transcrição da entrevista de todos os alunos e escaloná-los em grau de atitudes mais favoráveis para menos favoráveis em relação à inclusão. Os juízes fizeram a tarefa separadamente para os alunos de segundo e quarto anos.

Foi feito o cálculo da correlação entre o escalonamento feito pelos juízes 1 e 2, tanto para a análise relativa aos dados dos alunos do primeiro ano quanto para os alunos do quarto ano do ensino fundamental. Posteriormente, foi feita análise da correlação entre os escalonamentos feitos pelos juízes e os escores obtidos pelos alunos na escala infantil.

## Resultados

Com relação aos resultados do escalonamento feito pelos juízes, entre o juiz 1 e juiz 2 o coeficiente de correlação para o primeiro ano foi de 0,76 ( $p=0,0055$ ) e para o quarto ano foi de 0,61 ( $p=0,0032$ ), atestando-se assim a confiabilidade na análise proferida por eles.

No que se refere a correlação entre o escalonamento feito pelos juízes e os escores da escala infantil, constatou-se que para os alunos do segundo ano, o coeficiente de correlação feito pelos juízes 1 e 2, foi de 0,56 ( $p=0,0562$ ) e 0,64 ( $p=0,0258$ ), respectivamente. Para os alunos do quarto ano, o coeficiente de correlação entre os escores da escala infantil e do escalonamento feito pelo juiz 1 foi de 0,49 ( $p=0,0255$ ) e pelo juiz 2 foi de 0,66 ( $p=0,0013$ ). Estes valores são significantes, demonstrando a associação estatisticamente aceitável entre a ASI-EI e o escalonamento feito pelos juízes, atestando novamente a validade da ASI-EI.

Após os procedimentos de validação da ASI-EI, decidiu-se deixá-la em uma versão mais reduzida, de 27 para 20 enunciados, buscando adequá-la ainda mais para utilização com a população infantil.

Para exclusão dos enunciados adotou-se os seguintes critérios:

- verificaram-se as questões que foram respondidas *Não Sei (NS)* pelo maior número de crianças;
- para essas questões foram atribuídos postos em função do grau de dificuldade de cada uma delas. Respostas que obtiveram nota 0, significavam que nenhum aluno respondeu NS nestas questões, portanto, tiveram *posto 1*. *Postos mais altos* foram atribuídos às questões que tiveram maior quantidade de respostas NS assinaladas.

Em seguida, o conteúdo de cada questão que obteve o posto mais alto foi analisado cuidadosamente por dois pesquisadores que trabalhavam com a temática da inclusão escolar e das atitudes sociais a fim de verificarem se, de fato, esses conteúdos poderiam causar dificuldade nas respostas.

Com base nesses critérios foram excluídas as seguintes questões da versão inicial da ASI-EI:

- Os alunos deficientes que tiverem dificuldade para acompanhar a aula devem ir para classe só de deficientes.
- Eu gosto de estudar na mesma classe com um aluno deficiente.
- O aluno com deficiência consegue acompanhar bem as lições que a professora passa.
- Os alunos deficientes podem ensinar os alunos normais.
- Os alunos com deficiência devem estudar na classe comum.
- Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe comum.
- Eu gosto de sentar perto de um aluno com deficiência.

Alguns conteúdos dos enunciados que permaneceram foram substituídos e reestruturados por sugestão dos pesquisadores que os analisaram, os quais na opinião deles poderiam causar dúvidas. O quadro 2 apresenta o conteúdo do enunciado inicialmente proposto e o seu conteúdo reformulado.

**Quadro 2** - Conteúdo inicial e conteúdo reformulado

Conteúdo inicial	Conteúdo reformulado
Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe especial	Os alunos com deficiência mental devem estudar em classe separada dos alunos normais.
Os alunos surdos devem estudar na classe comum.	Os alunos surdos devem estudar em classe junto com alunos normais

Fonte: elaborado pela autora.

Mediante tais procedimentos metodológicos chegou-se a uma nova versão da ASI-EI composta por 20 enunciados, dos quais 10 expressam atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão e outras 10 atitudes desfavoráveis. Essa nova versão já foi utilizada por Conceição (2018), Souza (2014) e Vieira (2014). Atualmente, com cerca de 1.000 registros

obtidos em diferentes pesquisas, com a nova versão da escala infantil, está em andamento uma análise minuciosa dos resultados buscando estabelecer a sua fidedignidade e validade. Desse modo, a ASI-EI, estará em breve disponível, devidamente validada e padronizada, e com manual de aplicação, correção, análise de dados e interpretação de resultados (OMOTE, 2018).

## Referências

- BALEOTTI, L. R. *Um Estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. *In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA*, 5 – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. Anais eletrônicos... Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM
- CONCEIÇÃO, A. de N. *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- ESPOSITO, B.G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, v.53, n.3, p. 224-229, nov. 1986.
- KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S. Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), p. 284-293, 2000.
- MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Developmental Psychology*, v. 23, p. 409-430, 2002.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.11, n.1, p.33-48, 2005.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.21-32, 2018.

ROBERTS, C.M; LINDSELL, J. S. Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 44, n° 2, p. 133-145, 1997.

ROBERTS, C.M; SMITH, P. R. Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 46, n° 1, p. 35-50, 1999.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, M.M.G.S. e. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

## **Estudo sobre as atitudes sociais em relação a inclusão de estudantes de um curso profissionalizante**

*Maewa Martina Gomes da Silva e Souza*

*Adriana Alonso Pereira*

*Aline de Novaes Conceição*

### **Introdução**

Tratar sobre inclusão social implica no reconhecimento de que as deficiências são construções sociais. De acordo com Piccolo, Moscardini e Costa (2009, p. 71)

[...] embora os componentes biológicos assumam importante papel na definição orgânica da deficiência, a sociedade também exerce interferência marcante em sua conceituação, demarcação, limitação e na abertura de um campo de possibilidades as pessoas tidas como deficiente.

Assim, para a compreensão da deficiência “[...] é necessário estudar as suposições e crenças daqueles que reconhecem aquelas pessoas como sendo deficientes e tratam-nas de modo distintivo” (OMOTE, 1987, p. 167).

Ao analisar a relação entre o fenômeno da deficiência e o processo de estigmatização, Omote (2004) afirma que as mesmas características podem ser admiradas ou podem se tornar motivos de exclusão social. A exemplo dessa afirmação, têm-se o caso das marcas apresentadas pelos soldados, que em tempo de guerra são vistos como privilegiados por possuírem cicatrizes e mutilações e posteriormente em outras ocasiões, podem ser segregados e excluídos por essas mesmas marcas.

Enquanto algumas diferenças são aceitas por um longo tempo ou provisoriamente, outras “[...] recebem significados de descrédito e desvantagem social, não podendo mais ser interpretadas como variantes da norma” (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 74).

Nesse sentido, é necessário estudar uma das vertentes da temática da deficiência, as atitudes sociais em relação à inclusão, relacionando-as à percepção de normalidade e aceitação da diferença.

As atitudes sociais são definidas como predisposições em relação a um determinado objeto social, podendo ser favoráveis ou desfavoráveis. Dessa forma, pode-se dizer em atitudes sociais em relação a pessoas, instituições, bem como em relação à inclusão (OMOTE, 2013).

Entende-se que as atitudes sociais em relação à inclusão se constituem em num estofo nos quais se constroem as barreiras de um modo geral, a compreensão dessas variáveis assume particular importância para criar condições favoráveis para a construção de um ambiente inclusivo. De acordo com Omote (2013, p. 640) as atitudes sociais “[...] são amplamente estudadas pela importância que têm para a predição de comportamentos, devida a estreita associação com comportamentos dirigidos ao objeto atitudinal”.

Dessa forma, vale ressaltar a importância de estudos sobre as atitudes sociais, pois eles podem auxiliar indicando definições de problemas e dificuldades mantidas e demonstradas por membros de uma sociedade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

## **Método**

### **Participantes**

Compuseram a amostra desse estudo, 20 participantes com média de idade de 46 anos. Todos os participantes são alunos do curso “Costureiro Sob Medida” de um centro profissionalizante de uma cidade do

interior do estado de São Paulo, sendo, 17 do sexo feminino e 03 do sexo masculino.

Com relação ao curso, ele é gratuito, tem a duração aproximada de 160 horas, com três meses de duração. Como requisito, o participante do curso deve ter no mínimo 18 anos ao matricular-se. As aulas para os participantes de corte ou costura, ocorriam de segunda a quinta-feira, das 8h30 às 11h45h.

## **Material**

Foram utilizadas três escalas para o desenvolvimento do estudo, sendo elas: 1) Escala da Aceitação da Diferença; 2) Escala de Percepção de Normalidade e 3) Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão.

A Escala de Aceitação da Diferença (AD), é composta de 48 condições, dispostas em uma tabela, organizadas em quatro colunas em que devem ser assinaladas com a letra “X” em um dos seguintes campos, “Aceito”, “Aceito um pouco”, “Não aceito” ou “Não sei”. Ela tem como objetivo mensurar a aceitação do participante frente às diferenças humanas.

A Escala de Percepção da Normalidade (PN), é constituída também por 48 condições. A estrutura dessa escala é de uma tabela, composta de 5 colunas em que devem ser assinaladas com a letra “X” nos campos, “Normal”, “Um pouco anormal”, “Anormal” ou “Não sei”, para cada condição. Também há uma coluna denominada com as letras iniciais “R” ou “V”, em que, o participante deve assinalar “R”, diante das condições que julgar o sendo diretamente responsável pela respectiva condição, e “V” diante das condições cujo portador é julgado como vítima. Essa escala tem por objetivo mensurar a percepção do participante com relação a condições humanas consideradas normais.

Sobre a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), ela foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília-SP, e tem como objetivo mensurar as atitudes sociais

em relação à inclusão. Para essa escala há duas versões equivalentes, contendo 35 itens na versão A e também na versão B.

Para cada item há cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado. As alternativas são: “Concordo inteiramente”, “Concordo mais ou menos”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo mais ou menos” e “Discordo inteiramente”. Em relação aos itens, metade dos enunciados contém enunciados que expressam atitudes favoráveis à inclusão e a outra metade contém enunciados que expressam atitudes desfavoráveis a temática.

### **Procedimentos de coleta e análise de dados**

A coleta de dados ocorreu mediante autorização do diretor do Centro Profissionalizante. Com a anuência, foram convidados a participar do presente estudo, os alunos do curso de “Costura Sob Medida”.

Primeiramente, a amostra foi dividida em duas metades, foi solicitada a lista de nomes dos participantes. Cada participante foi enumerado, aqueles que eram números ímpares receberam na ordem as escalas ELASI, AD e PN. Os números pares receberam na seguinte ordem de aplicação as escalas AD, PN e ELASI

Após a distribuição do material, as pesquisadoras realizaram a leitura das instruções coletivamente. Dúvidas quanto ao significado de palavras desconhecidas não foram esclarecidas, pois poderia enviesar as respostas dos participantes, dessa forma, foi esclarecido estritamente o que consta nas instruções de cada um dos instrumentos.

A princípio, foi solicitado para que os participantes preenchessem todos os campos. Destacaram-se, que caso o participante não soubesse alguma palavra, deveria assinalar “Não sei” e que o participante não estava sendo submetido a qualquer tipo de avaliação. A duração da aplicação foi de 1 hora. No momento de recolher o material, foi conferido se pelo menos o participante havia preenchido a data de nascimento e o gênero, pois o nome era facultativo.

As escalas foram organizadas em ordem alfabética, com o objetivo de alimentar os dados no banco de dados, tabulando os dados dos materiais utilizados.

Após, foram calculados os escores para cada sujeito das escalas AD, PN e ELASI. Os escores para a Escala AD foram substituídas por valores determinados. Os escores da Escala PN foram obtidos através da substituição das alternativas. Os escores da ELASI foram obtidos por intermédio da soma da substituição dos itens dos enunciados da escala.

## **Resultados e discussão**

As barreiras habitualmente apontadas como responsáveis pelo impedimento ou dificuldade de acesso, contribuindo para a exclusão de determinados grupos de pessoas, podem ser resultado de decisões e ações que não levam rigorosamente em conta as características e peculiaridades de todas as pessoas de uma determinada comunidade.

Dessa forma, um recurso ou um procedimento pode ser concebido para a maioria ou média das pessoas ou ainda a um grupo específico de usuários. Assim, já na concepção e construção de recursos e procedimentos pode ser determinada a exclusão de algumas minorias. A acessibilidade pode, em certa instância, ser uma questão de atitudes sociais (OMOTE, 2015).

Nesse sentido, contar com a participação de estudantes de um curso profissionalizante sobre costura, pode demonstrar como esse grupo de pessoas percebem, aceitam as diferenças, especificamente as deficiências.

A partir dos procedimentos relatados anteriormente, elaboraram-se a Tabela 1, em que há as medidas de dispersão apresentadas a partir dos escores da escala sobre aceitação da diferença e as medidas de dispersão a partir dos escores da escala sobre percepção da normalidade.

**Tabela 1** – Medidas de dispersão das escalas ELASI, AD e PN

ESCORES DA ELASI				
CORTE E COSTURA	ESCALAS	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1-Q3)
	ELASI	104-146	123,5	121,75 - 135
	AD	32-64	52,5	45,5 - 56,5
	PN	0- 88	32	21- 42,25

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras.

Considerando os escores das três escalas, optou-se por correlacionar os resultados por meio do teste de Spearman. Os resultados obtidos na correlação da escala AD com PN ( $r= 0,27$ ) indicaram haver baixa significância; entre a escala AD com ELASI ( $r= -0,0049$ ) e PN com ELASI ( $r= -0,009$ ), indicaram correlação positiva, embora não tenha alcançado significância.

Esses resultados indicam que os alunos desse curso não possuem na grade do curso, formação que se refere às diversidades e à inclusão. Ainda que para tal fosse necessário trabalhar questões sobre desenho universal e acessibilidade, o que mesmo que de modo transversal daria margem para discutir temática como moda inclusiva, uma moda.

Outra variável a ser considerada, refere-se à escolarização dos participantes, a maioria (85%), possui segundo grau completo, ou seja, não tiveram a oportunidade de ter acesso a conteúdos curriculares que possibilitasse discussões em relação às temáticas abordadas nas escalas.

De acordo com algumas pesquisas (OMOTE, 2018; VASILEIADIS; DOIKOU-AVLIDOU, 2018; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002) os profissionais que se envolvem na área de Educação podem apresentar atitudes sociais relativamente mais favoráveis em relação à inclusão.

## Conclusão

O estudo, cujos resultados foram apresentados neste texto, teve como escopo verificar a relação entre as atitudes sociais em relação à

inclusão, a aceitação das diferenças e a percepção de normalidade de estudantes de um curso profissionalizante sobre corte e costura.

Estudos dessa natureza, possibilitam verificar na prática os diversos tipos de comparações que podem ser realizadas, bem como as diferentes ferramentas que o pesquisador dispõe para realizar pesquisas científicas sobre a temática. Outro aspecto a ser considerado refere-se a maneira como as variáveis se relacionam, assim, podem ser importantes aspectos a serem considerados na compreensão de fenômenos ligados à área da Educação Especial, considerando que as deficiências requerem um olhar sob diferentes perspectivas dos envolvidos.

Nesse sentido as atitudes sociais em relação à inclusão devem ser tratadas como um fundamento capital para a discussão e construção da educação inclusiva. Para isso, pesquisas de campo, em variados contextos sociais e com diferentes personagens, devem ser realizadas. A existência de instrumentos de mensuração que permitem coletar dados de modo confiável pode favorecer o desenvolvimento de tais pesquisas.

Dessa forma, os resultados obtidos possibilitaram abordar tais fenômenos de maneira diferente da qual geralmente se aborda na área da Educação. Também possibilitou aprofundar maiores conhecimentos com relação aos tipos de pesquisas realizadas na área educacional, verificando dessa forma as discussões que se tem realizado na área acadêmica com relação às pesquisas quali-quantitativas, além do pouco investimento em pesquisas no referido nível de ensino analisado nesse estudo.

Por conseguinte, permitiu-se a ventar a importância de discussões sobre a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência em cursos técnicos, aqui em questão em cursos profissionalizantes, pois assim como existem segmentos com adaptações para grupos específicos (como por exemplo: para grávidas, público *plus size* dentre outros) se faz necessário considerar a demanda das pessoas com deficiência no que se refere a seu vestuário, que por sua vez pode comunicar seu estilo, bem como sua qualidade de vida.

## Referências

- ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, v. 28, n. 3, p. 321-337, 1981.
- 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.
- OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, [S.l.], n. 22/23, p. 167-180, 1987.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: recentes Avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018.
- PICCOLO, G.M.; MOSCARDINI, S.F.; COSTA, V.B. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. *InterMeio*, Campo Grande/SM, v.15, n.30, p. 71-83, 2009. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/2457/1622>. Acesso em: 31 ,mar. 2018.
- VASILEIADIS, I.; DOIKOU-AVLIDOU, M. Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 18, n. 4, p. 267-277, 2018.

## **Futuros professores e suas atitudes sociais em relação à inclusão**

*Carla Cristina Marinho*

### **Introdução**

A qualidade da relação interpessoal entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o favorecimento do aprendizado. Nesse processo, variáveis pessoais do professor precisam ser consideradas, pois podem influenciar práticas pedagógicas<sup>1</sup> direcionadas a todos os alunos, inclusive aos que compõem o público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> (MARINHO; OMOTE, 2017).

Em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar<sup>3</sup> e escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, estão presentes variáveis pessoais do professor, como sentimentos pró ou contra a Inclusão desses alunos em salas de ensino comum. Trata-se de atitudes sociais compostas por carga afetiva pró ou contra a inclusão escolar de alunos considerados público-alvo da Educação Especial e predispõem a uma prática pedagógica coerente com as cognições e afetos do professor, no que se refere a esses alunos.

---

<sup>1</sup> Entendemos a prática pedagógica como prática social orientada por “[...] conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, [...] tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.” (LIBÂNEO, 2010, p. 51-52), os quais podem contribuir para a manutenção ou superação da prática social mais ampla (DAMIS, 1996).

<sup>2</sup> Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a legislação brasileira atual, são considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

<sup>3</sup> Segundo Bueno (2008, p.49), “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola [...]”.

A partir disso, pensamos que no processo de formação inicial de professores, sem dúvida, será preciso mais que disseminar ensinamentos sobre a educação na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo (OMOTE, 2001). Futuros professores devem ser devidamente conduzidos para que realizem reflexões e indagações constantes a respeito de suas concepções, seus valores, suas atitudes e os efeitos destas sobre seus alunos.

O processo de formação, portanto, precisa ser capaz de lidar com as características psicossociais de futuros professores, tais como suas atitudes sociais em relação à Inclusão, levando-os a refletirem sobre elas e eventualmente modificá-las em conformidade com as demandas efetivas do processo de ensino-aprendizagem.

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

Crochík et al. (2009) analisaram as atitudes de estudantes de Pedagogia frente à Educação Inclusiva. Os autores verificaram que os estudantes tenderam a ser mais favoráveis à Educação Inclusiva. Portanto, os estudantes não foram plenamente favoráveis a Educação Inclusiva, sendo necessária a realização de discussões sobre o tema em questão.

Fonseca-Janes (2010) examinou e comparou as atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes de Pedagogia de seis unidades da Unesp. A autora observou diferenças entre os grupos de estudantes investigados. Segundo a autora, tal resultado se deve à diferenciação entre a matriz curricular do curso de Pedagogia de cada uma das seis unidades da Unesp, distintas em função de características regionais dos locais nos quais se encontra cada uma das unidades. Além disso, foi verificado pela autora que os estudantes de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente se diferenciaram de todos os demais, por apresentar atitudes sociais quanto à Inclusão menos favoráveis. A hipótese aventada por Fonseca-Janes é o fato de, na unidade de Presidente Prudente, não

haver curso da área de Ciências Humanas, como nas outras cinco unidades universitárias.

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

Com base nesses resultados e em busca de aprofundamento sobre variáveis capazes de influenciar a relação interpessoal entre professor e aluno público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, pensamos ser relevante a investigação das atitudes sociais de futuros professores em relação à Inclusão.

No contexto acadêmico, o conhecimento teórico e prático apresentado aos futuros professores pode ter relação com as suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

Para verificar tal hipótese, realizamos estudo com estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da Unesp de Marília, instituição que possui longa trajetória histórica na formação de pedagogos especializados em Educação Especial e que, atualmente, vem se esforçando para formar pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e para a Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Com o propósito de preparar seus estudantes para, no futuro, receberem em suas salas de aulas alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esse curso de Pedagogia oferece uma matriz curricular que contempla amplamente as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como oferta o aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os estudantes fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento<sup>4</sup>.

A matriz curricular desse curso contém várias disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Especial. No tronco comum, entre o primeiro semestre do 1º ano e primeiro semestre do 4º ano, são ofertadas cinco disciplinas obrigatórias perfazendo 270 horas/aula e três disciplinas optativas com carga horária total de 135 horas/aula. No Aprofundamento em Educação Especial, no segundo semestre do 4º ano, são oferecidas cinco disciplinas obrigatórias com carga horária total de 300 horas/aula. Logo, todos os Pedagogos formados nesse curso têm de 270 a 405 horas/aula e os que fazem Aprofundamento em Educação Especial, de 570 a 705 horas/aula de conteúdos referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO; OMOTE, 2017).

Neste capítulo, portanto, são analisadas e discutidas as atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, *campus* de Marília.

## Método

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

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada no início do primeiro semestre do 1º ano de Pedagogia e no início do segundo semestre do 4º

---

<sup>4</sup> A matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNESP de Marília oferece disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial, distribuídas ao longo dos primeiros três anos e meio de curso. Aos estudantes interessados em aprofundar os conhecimentos, em áreas como Educação Especial, Educação Infantil e Gestão em Educação, são ofertados aprofundamentos, no segundo semestre do 4º ano.

ano de Pedagogia, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta etapa, participaram 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia e 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia. Tais estudantes foram selecionados em função da presença nas salas de aulas nos dias em que a coleta de dados foi realizada.

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

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

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

Para aplicação da ELASI aos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da Unesp de Marília, foram realizadas duas etapas de coletas de dados.

Na primeira etapa, o instrumento foi aplicado à 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia e à 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia. Para os estudantes do 1º ano a aplicação do instrumento ocorreu no início do primeiro semestre, pois eles ainda não tinham cursado disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Diferentemente, a aplicação do instrumento aos estudantes do 4º ano aconteceu no início do segundo semestre, isto é, início dos aprofundamentos, pois eles tinham cursado todas as disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial oferecidas em tronco comum.

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

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

Na primeira etapa, preliminarmente a aplicação do instrumento, foram dadas explicações sobre o formato do instrumento com o intuito de evitar o seu preenchimento equivocado e todas as demais informações

para respondê-lo. Em seguida, foi entregue a cada um dos participantes a ELASI, forma A ou B. A entrega de cada versão da ELASI aos participantes foi feita alternando as formas A e B na sequência em que eles se encontravam sentados. Portanto, para evitar possíveis vieses, aplicamos a forma A à metade dos participantes e a forma B à outra metade.

Na segunda etapa, os procedimentos realizados para a reaplicação do instrumento foram semelhantes aos da primeira etapa. A diferença foi no procedimento realizado para a entrega de cada versão da ELASI aos participantes. A fim de evitar possíveis vieses que pudessem afetar as respostas dos participantes, foi feita a inversão das versões da ELASI. Assim, o participante que respondeu a forma A na primeira etapa de coleta de dados respondeu a forma B na segunda etapa e vice-versa<sup>5</sup>.

O tempo de aplicação do instrumento variou entre vinte e trinta minutos.

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

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

---

<sup>5</sup>Apesar de as formas A e B da ELASI terem sido elaboradas para serem equivalentes, durante a sua aplicação pode haver a interação entre o instrumento e os participantes. Com isso, uma versão da escala pode favorecer ou desfavorecer a mensuração comparativamente a outra. A fim de evitar este viés, procedemos de modo a balancear este possível efeito. Na primeira etapa de coleta de dados aplicamos a forma A à metade dos participantes e a forma B à outra metade e na segunda etapa invertemos as versões aplicadas aos participantes na etapa anterior.

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

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

## **Resultados**

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

Em função disso, as respostas aos 5 itens da escala de mentira por parte de todos os participantes em todas as etapas da pesquisa, foram preliminarmente analisadas para verificar se eles responderam ao ins-

trumento com a devida atenção e seriedade. O escore de cada um dos participantes em relação aos itens da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo a pontuação baixa dos escores um indicador da confiabilidade dos dados.

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

**Tabela 1** - Resultados dos grupos de estudantes em todas as etapas da pesquisa com relação à escala de mentira da ELASI

CURSO DE PEDAGOGIA	ESCORE						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
1º ano	94 (88%)	12 (11%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	107 (100%)
4º ano	64 (92%)	5 (7%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	70 (100%)
<b>TOTAL</b>	158 (89%)	17 (10%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	177 (100%)
CURSO DE PEDAGOGIA	ESCORE						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
4º ano (Pré) (n=48)	42 (88%)	5 (10%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	48 (100%)
4º ano (Pós) (n=48)	45 (94%)	1 (2%)	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	48 (100%)
<b>TOTAL</b>	87 (89%)	6 (10%)	3 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	96 (100%)

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados evidenciados na Tabela 1 evidenciam que a maioria dos participantes em todas as etapas da pesquisa tiveram pontuação baixa dos escores com relação à escala de mentira da ELASI. Esses resultados são um indicador de que as escalas foram preenchidas de acordo com o esperado para os itens e que, portanto, a maioria dos participantes compreendeu os enunciados e com atenção e seriedade indicou o nível de concordância ou discordância em relação à Inclusão de pessoas com deficiências. Com base nisso, nenhum participante foi descartado da análise das respostas aos 30 itens da ELASI que efetivamente mensuram as atitudes sociais em relação à Inclusão.

A seguir, a Tabela 2 mostra a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedago-

gia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta tabela estão descritas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

**Tabela 2** - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão

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

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 2, a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão aponta a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 1º ano. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ( $p = 0,0001$ ). Significa que os escores das atitudes sociais em relação à Inclusão foram significativamente maiores no 4º ano de Pedagogia que no 1º ano Pedagogia, sendo os estudantes do 4º ano mais favoráveis à Inclusão que os estudantes do 1º ano.

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

Os resultados do estudo de Omote et. al (2005) sugerem a possibilidade de as atitudes de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, serem modificadas por meio de uma intervenção relativamente breve, que no presente caso consistiu de

um curso com 14 horas de duração, carga horária de duas horas semanais, durante as quais foram transmitidas informações e desenvolvidas atividades que propiciaram reflexão e discussão sobre a Inclusão (OMOTE et al. 2005). Pensamos que se um curso de 14 horas bem planejado e aplicado pôde alterar positivamente as atitudes sociais de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, um curso com maior carga horária, como o curso de Pedagogia da Unesp de Marília, com o mesmo intuito pode genuinamente propiciar as mesmas mudanças das atitudes sociais de seus estudantes em relação à Inclusão.

É apresentada na Tabela 3 a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos.

**Tabela 3** - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão, em diferentes etapas

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

Fonte: elaborada pela autora.

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

sociais em relação à Inclusão não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

Embora os resultados não tenham apresentado diferença considerada estatisticamente significativa, podemos observar que os parâmetros apresentados na Tabela 3, indicam que os escores dos estudantes no início do aprofundamento já apresentavam variações elevadas, atingindo os maiores escores possíveis da escala utilizada, ou seja, eles mantiveram as atitudes sociais positivas do início ao término dos aprofundamentos.

### **Considerações finais**

Os resultados dos dados obtidos evidenciaram que os estudantes do 1º ano de Pedagogia apresentaram atitudes sociais em relação à Inclusão menos favoráveis comparativamente às do grupo de estudantes do 4º ano. Significa que os estudantes que cursavam o último ano de Pedagogia demonstraram-se mais favoráveis à Inclusão. Esses resultados indicam influência da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília no processo de formação das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte dos estudantes do referido curso.

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

Com base nos resultados dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos sugerir que além das lutas realizadas pelos movimentos sociais em prol da democratização do ensino, dos avanços legislativos e da disseminação de temáticas referentes à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial por intermédio da mídia, a formação de atitudes sociais favoráveis em relação à Inclusão está sendo proporcionada ao longo do processo de formação inicial de pedagogos, mediante discussões referentes às temáticas de Educação Inclusiva e Educação Especial, pro-

movidas pelos docentes do curso de Pedagogia da Unesp de Marília aos seus estudantes.

Diante disso, pensamos que ao menos em relação às atitudes sociais avaliadas, o conhecimento que está sendo apresentado pelos docentes do curso de Pedagogia da Unesp de Marília por intermédio da matriz curricular parece exercer algum efeito nas atitudes sociais dos estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão.

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

O trabalho científico desenvolvido sugere reflexões e pode fundamentar futuras pesquisas sobre atitudes sociais quanto à Inclusão por parte de estudantes em processo de formação inicial para a docência em salas de ensino comum ou especial. Seria pertinente que, em futuras pesquisas, tais reflexões estivessem associadas à prática pedagógica para o estabelecimento de relações entre o discurso e o que de fato se concretiza em ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor na sua relação com alunos com diferentes características, incluindo aqueles que apresentam diferenças ou dificuldades especiais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes arquivadas/pdf/pne.pdf*>. Acesso em: 20 mar. 2015. *operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla/Downloads/diretrizes\_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2008, p. 43-63.
- CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.26, n. 2, p.123-132, abr./jun. 2009.
- DAMIS, O. T. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 9-31.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.
- 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. 154-180.
- FONSECA-JANES, C. R. X. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013.
- GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Perspectiva da Educação Inclusiva: algumas contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). *Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.181-193.

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

MARINHO, C.C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>  
Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. Acesso em: 10 abr. 2019

## **A relevância das atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**

*Thelma Helena Costa Chahini*

### **Introdução**

As atitudes sociais são predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa. Não observadas diretamente, mas sim inferidas. Representam nossos gostos e desgostos, nossas afinidades e aversões por determinadas situações. Desempenham funções específicas para cada pessoa, servindo como ajuda à formação de ideias mais estáveis da realidade e servem de base para situações sociais importantes (RODRIGUES, 1973). Para Rodrigues (2009) atitude social é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que dispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.

Ainda segundo o autor, se não gostamos de pessoas pertencentes a um determinado grupo, necessariamente temos uma série de pensamentos relativos a tal grupo e, ao encontrarmos um membro desse grupo, manifestamos, por meio de ações específicas, que com ele não simpatizamos. Os elementos (afeto, cognição e comportamento) influenciam-se mutuamente, pois, há uma tendência a fazer com que esses elementos sejam coerentes, isto é, se somos contra algo, temos cognição acerca desse algo que justifica ou explica nosso sentimento negativo e, em con-

seqüência, tendemos a nos comportar de forma hostil em relação a tal objeto.

Durante as relações interpessoais surgem manifestações de vários fenômenos psicológicos como os afetos e desafetos, dentre os quais, as formações de atitudes, estereótipos, preconceitos, cooperação, competição etc. (RODRIGUES, 2007). Ainda em relação ao assunto, as pessoas com preconceitos contra determinados grupos só veem neles manifestações que se coadunam com sua visão preconceituosa e passam por cima de tudo o que contradiz tal visão (RODRIGUES, 2009).

A esse respeito, Buscaglia (2006) pontua que os sentimentos da maioria das pessoas pelos indivíduos com deficiência afloram expectativas preconcebidas em relação ao comportamento do deficiente. O autor afirma que essas atitudes podem imputar limitações nos potenciais destas mesmo quando a deficiência não o fizer, visto que a natureza pessoal das percepções tende a ver o que as pessoas querem ver, a ouvir o que desejam ouvir. Ainda de acordo com o autor, é possível que nossa percepção pouco ou nada tenha a ver com a realidade da pessoa deficiente diante de nós.

Tanto a pessoa que nasce com deficiência, quanto a que a adquire posteriormente, serão menos limitadas pela própria deficiência do que pela atitude da sociedade em relação a ela, pois é a sociedade que na maioria das vezes define a deficiência como algo incapacitante e as pessoas com deficiência sofrem as consequências dessa definição (BUSCAGLIA, 2006). Para o referido autor é a sociedade quem cria os incapazes.

Nesse sentido, Sade e Chacon (2008) relembram que as barreiras atitudinais tanto no passado quanto no presente, impediram e ainda impedem as pessoas com deficiência de exercer seus direitos de cidadãos na sociedade.

Acredita-se, assim como Omote (1990), que se faz necessário estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem outras como deficientes e, por isso, tratam-nas de modo distintivo, pois “o processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências

e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno” (OMOTE, 1990, p. 168). Neste cenário, o autor esclarece que os usuários desses conhecimentos podem não estar suficientemente conscientes das inúmeras e complexas influências que suas percepções em relação às deficiências sofrem em função de suas histórias passadas, dos seus modos de inserção na sociedade e das relações com as pessoas com deficiência.

Frente a essas circunstâncias, Oliveira (2006) enfatiza que uma das dificuldades para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino é a superação de determinados saberes, imaginários e representações sobre essas pessoas, demarcadas por visões de mundo estigmatizadas e materializadas em práticas sociais e educacionais de discriminação e de exclusão. Para a autora, as representações sociais assim como o imaginário, têm caráter coletivo e são constituídas por conceitos, imagens e percepções compartilhadas por várias pessoas e socializadas para as novas gerações através da família, das instituições de ensino e de diversos grupos sociais.

Considerando-se que atos jurídicos devem ser acatados e, portanto, postos em prática, não há como negar o processo de inclusão. Ele existe, de fato, pela via legal. Isso, no entanto, não é suficiente para determinar àqueles que são incluídos a permanência com êxito e conclusão de seus cursos, daí a importância de se conhecer o que pensam e como agem os professores e colegas de alunos com deficiência em relação a estes. Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação, inicial e continuada, de boa qualidade para os professores, visando prepará-los para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas em todos os níveis de ensino.

A inclusão educacional contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

Diante dessa afirmação, não se pode esquecer que a proposta de educação inclusiva é revolucionária, o que em alguns casos, pode parecer

utópica, mas que, na verdade, se trata de ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo.

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: quais as percepções dos professores e dos alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?

## **Métodos**

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. O Projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP e teve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

No total, este estudo teve 357 participantes, subdivididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G<sub>1</sub>), constituído por 15 alunos com deficiência; Grupo 2 (G<sub>2</sub>), formado por 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula; Grupo 3 (G<sub>3</sub>), constituído por 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula; Grupo 4 (G<sub>4</sub>), constituído por 42 professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula; Grupo 5 (G<sub>5</sub>), formado por 100 professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula.

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com deficiência. Os instrumentos utilizados compreenderam cinco versões diferentes de questionários para cada grupo. A coleta de dados foi realizada por amostragem, dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica, através de aplicação dos questionários.

Agruparam-se as perguntas em quatro categorias: perguntas comuns a todos os participantes; perguntas específicas aos alunos; perguntas específicas somente aos alunos com deficiência e aos colegas de alunos com deficiência e perguntas específicas aos professores.

As respostas para fins de análise foram organizadas em três categorias: respostas favoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; respostas desfavoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; e outras respostas.

## Resultados

Apresentam-se prioritariamente os resultados das perguntas comuns a todos os participantes, em seguida, os das perguntas específicas a cada grupo juntamente com as descrições dos dados encontrados e as discussões que se fizeram necessárias.

Em relação às perguntas comuns a todos os participantes, verifica-se que sobre a questão da **Política de Cotas** adotada pela Universidade Federal do Maranhão a partir do segundo semestre de 2007 (Resolução nº 499 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 31 de outubro de 2006), que favorece acesso a um maior número de alunos com deficiência na Educação Superior, os dados revelam que 60% dos alunos com deficiência (G1) são favoráveis à medida adotada pela Universidade e pelas cotas; dentre os alunos sem colegas com deficiência (G2), apenas 48% são favoráveis, assim como 58% dos colegas de alunos com deficiência (G3).

Dentre os 3 grupos de alunos, percebe-se que o G1 é mais favorável à Política do que os G2 e G3, assim como o G3 é mais favorável do que G2.

Entre os professores de alunos com deficiência (G4), apenas 37% concordam com a política adotada, bem como 40% dos professores sem alunos com deficiência (G5). Nessa questão, os professores sem alunos com deficiência (G5) são menos desfavoráveis à política do que os professores de alunos com deficiência (G4). Pode-se afirmar também que mais da metade dos professores não concorda com a Política de Cotas vigente.

Neste caso, observa-se que os alunos têm opiniões mais favoráveis à Política de Cotas adotada pela Universidade do que os professores, e isso

ocorre, segundo Moreira (2004), pois, ao receberem alunos com necessidades educacionais especiais na universidade, os professores com carência de formação adequada enfrentam situações desafiadoras que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos precisam para terem acesso ao conhecimento acadêmico, podendo contribuir para o desenvolvimento de atitudes negativas acerca da deficiência por parte desses professores.

A respeito do ingresso de alunos com deficiência na Universidade. Dentre os alunos, 93% do G1 apresentam opiniões favoráveis, assim como 83% do G2 e 93% dos colegas de alunos com deficiência (G3). Com relação aos professores de alunos com deficiência (G4), 74% são favoráveis, assim como 85% dos professores sem alunos com deficiência (G5).

Percebe-se nessa questão que a maioria dos participantes concorda com o ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados também demonstram que os G1 e os G3 são mais favoráveis em relação ao G2. Os professores sem alunos com deficiência (G5) são mais favoráveis do que os professores de alunos com deficiência (G4).

Apesar de na questão anterior a maioria dos professores se mostram contra a Política de Cotas na Educação Superior, verifica-se que, em se tratando dos direitos desses alunos a alcançarem níveis mais elevados de ensino, os professores ideologicamente não discordam da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, bem como da Legislação Federal vigente que visa ao acesso dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008) e sua permanência com êxito na aprendizagem e na conclusão de suas graduações.

Em relação ao atendimento às **necessidades educacionais especiais** dos alunos com deficiência pelos professores na Universidade, 67% do G1 apresentaram opiniões favoráveis, assim como 88% do G2 e 88% do G3. Dentre os docentes, 93% do G4 e 92% do G5 também têm opiniões favoráveis.

Percebem-se nessa questão duas categorias de respostas: a primeira julga ter necessidade de tratamento diferenciado; a segunda categoria julga

que esses alunos devem ser tratados com igualdade. Recorre-se aos ensinamentos de Aristóteles, citado por Fávero (2007), ao dizer que se deve tratar desigualmente os desiguais. E a contra-argumentação de Mendes (2010) ao afirmar que a aplicação desse princípio na contemporaneidade é complicada, visto que é cheia de armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado.

As respostas foram: “necessitam de maior atenção por parte dos professores”; “precisam de atendimento individualizado”; “devem ser tratados iguais aos demais para que não se sintam excluídos”; “dependendo da deficiência, necessitam de maior atenção”.

Em relação às **condições de permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, assim como 97% do G2 e 97% do G3 têm opiniões desfavoráveis. Na categoria docente, 96% dos professores de alunos com deficiência e 85% dos professores sem alunos com deficiência também apresentam opiniões desfavoráveis.

Mais uma vez, não era de se esperar por outros resultados, pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores (BRASIL, 2008).

As respostas obtidas foram: “não se encontra preparada para garantir a permanência desses alunos”; “encontra-se parcialmente preparada”; “está tentando se preparar”.

Nesse contexto, Manzini (2008) afirma que a falta de cultura de acessibilidade permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que, na maioria das vezes, não tem uma política institucional de identificação e atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

De acordo com Bolonhini Júnior (2004), a acessibilidade deve ser o primeiro requisito a ser operacionalizado para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se também o Programa Incluir, que implementa uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior,

que, segundo o atual *Documento Orientador Programa Incluir*, visa à promoção de ações para a garantia do acesso pleno nas instituições de educação federais, no qual a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) se inseriu no ano de 2010 e, certamente, em pesquisas posteriores, os resultados demonstrarão outra realidade (BRASIL, 2013).

Ao se questionar sobre o que poderia estar **dificultando a permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 93% do G1, 99% do G2 e 100% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis. O mesmo ocorreu com os 100% dos professores de alunos com deficiência, assim como 98% dos professores sem alunos com deficiência, ao apresentarem opiniões desfavoráveis.

As respostas foram: “falta de recursos materiais especializados”; “falta de recursos humanos especializados”; “falta de recursos materiais e humanos especializados”; “falta de Educação Básica de qualidade por parte desses alunos”; “falta de Políticas Públicas para a inclusão”.

Diante dessa constatação, fica uma preocupação em relação ao aprendizado com êxito desses alunos; preocupação está também sinalizada por Momberger (2007) quando chama atenção para o fato de que algumas Instituições de Ensino Superior estejam apenas cumprindo com as exigências legais, visto que favorecem o acesso, mas não garantem a permanência desses alunos com êxito de aprendizado e conclusão de seus cursos, comprometendo com isso a formação dessas pessoas que lutaram para chegar até a Educação Superior, trazendo consigo sonhos, esperanças e esforços desmedidos, construídos, muitas vezes, em um percurso marcado por preconceitos, sofrimentos e de dedicação pela busca por maiores conhecimentos, bem como ascensão profissional e realização pessoal.

Quanto à existência de **recursos especializados** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, 96% do G2 e 95% do G3 têm opiniões desfavoráveis. No caso, 96% dos professores de alunos com deficiência, assim

como 100% dos professores sem alunos com deficiência têm opiniões desfavoráveis.

As respostas obtidas foram: “são regulares”; “são precários”; “não existem”.

Percebe-se, nesse caso, o não cumprimento da Portaria nº 3.284/03, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de Cursos nas Instituições de Ensino Superior, visando à garantia da inclusão de alunos com deficiência na comunidade acadêmica (BRASIL, 2003).

É interessante trazer Carvalho (1999) quando esclarece que o acesso corresponde à passagem pelo vestibular através dos recursos educacionais específicos para que a pessoa com necessidade educacional especial possa participar do processo seletivo. E a permanência é a continuação desse atendimento, visando acesso ao conhecimento e efetiva aprendizagem, bem como a participação desses alunos no processo acadêmico.

Esta questão retrata a realidade atual, na qual as mudanças na Universidade em relação à acessibilidade de alunos com deficiência ainda estão em processo de efetivação.

Quanto à **qualificação dos professores da Universidade** para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, 47% do G1 apresentaram opiniões desfavoráveis, assim como 80% do G2 e 85% do G3. Os dados indicam que a maioria dos alunos percebe que os professores da universidade não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Relembra-se a Lei nº 7.853/89, que pontua a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos em todos os níveis de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência (BRASIL, 1989).

A partir daqui apresentam-se as opiniões sobre as perguntas específicas apenas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de sala de aula desses alunos (G3).

Sobre a realização de **adequações curriculares** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, 53% dos alunos com deficiência (G1), assim como 77% dos colegas desses alunos (G3), apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas indicaram que não foi realizada, até o momento, nenhuma adequação curricular para os alunos com deficiência em sala de aula; e que ainda estão sendo providenciadas.

Verifica-se nessa questão a ocorrência do mesmo fato anterior, isto é, em se tratando das questões mais operacionais, os alunos denunciam a ausência de práticas inclusivas por parte dos docentes e demais profissionais da Universidade.

É necessário refletir sobre a importância da adequação curricular às reais necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Educação Superior, bem como a flexibilização do acesso ao currículo acadêmico a esses alunos.

Na sequência, apresentam-se as opiniões acerca das perguntas específicas aos grupos dos professores de alunos com deficiência (G4) e aos professores sem alunos com deficiência (G5) da Universidade Federal do Maranhão.

Em relação ao **atendimento educacional especializado** que os professores dispensam ou dispensarão aos alunos com deficiência na universidade, 67% dos professores de alunos com deficiência (G1) e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que o atendimento é diferente dos demais alunos; é fragilizado.

A maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está disponibilizando atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que se levanta como hipótese que isso pode estar dificultando o acesso ao conhecimento acadêmico a esses alunos.

O fato de a maioria dos professores sem alunos com deficiência afirmar que, se vierem a ter alunos com deficiência, o atendimento a eles

dispensado será especializado. Acredita-se que isso ocorra por questões de conscientização dos direitos desses alunos ou justamente por ainda não terem adquirido experiências que os obrigasse a pensar o contrário.

Relembra-se Omote et al. (2005) ao constatarem que muitos professores não vêm recebendo uma formação especializada que favoreça com que mediem adequadamente o processo ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência.

Prieto (2005) também constatou que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que muitos destes professores ingressam nos sistemas de ensino por meio de concurso público, na maioria das vezes, sem ter o mínimo de contato com a temática da deficiência.

Em relação às **metodologias utilizadas** com os alunos com deficiência na Universidade, 59% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 73% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que não atendem às necessidades educacionais especiais desses alunos; precisam ser revistas; falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico; é preciso rever o plano de aula.

Nessa questão é importante destacar a conscientização demonstrada pelos docentes da Universidade de que precisam mudar suas metodologias para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Bolonhini Júnior (2004) ressalta que ainda são poucas as instituições de ensino superior que têm se preocupado em fazer adaptações necessárias para o acesso ao conhecimento acadêmico e aprendizado com êxito dos alunos com deficiência.

Quanto à operacionalização de **adequação curricular** em sala de aula visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na universidade, 81% dos professores de alunos

com deficiência (G4) apresentaram opiniões desfavoráveis e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis.

É importante ressaltar mais uma vez a conscientização dos professores de alunos com deficiência de que não estão fazendo nenhuma adequação curricular no processo ensino-aprendizagem para esses alunos, o que sinaliza, mais uma vez, que não se encontram qualificados para o ensino de alunos com deficiência.

As respostas dos professores de alunos com deficiência convergem com as dos alunos com deficiência e com as dos seus colegas de sala de aula.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram: que não fizeram nenhuma adequação curricular para esses alunos e que ainda serão providenciadas.

As respostas obtidas como favoráveis foram: que, se tiverem alunos com deficiência farão adequações curriculares para atender suas necessidades educacionais especiais

Diante dessa realidade, Omote (2004) alerta para os equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, pois inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência em sala de aula.

Quanto à **qualificação profissional**, ao se questionar se os professores se encontravam preparados para trabalhar com alunos com deficiência na universidade, 74% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis.

O importante nessa questão é a conscientização da maioria dos professores e, principalmente, dos professores de alunos com deficiência de que não se encontram preparados para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Universidade. O que implica à Universidade a responsabilidade pela formação continuada de seu corpo docente em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que se encontram inseridos nesta instituição de ensino superior.

As respostas indicaram que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência na Educação Superior.

Diante desses fatos, Estêvão (2004) critica a formação continuada de professores que visa apenas contribuir para a ascensão profissional ou para a gestão das carreiras, pois deixa clara a separação entre teoria e prática, importando mais o consumo do saber e não a sua operacionalização.

Em relação ao que os professores pensam sobre o que os alunos com deficiência acham do **atendimento recebido por seus professores na Universidade**, 59% dos professores de alunos com deficiência e 94% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas revelaram que os alunos acham que o atendimento a eles dispensado seus professores é insatisfatório, indiferente e péssimo.

Nessa questão aparece um fato interessante, pois a maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está oferecendo um atendimento qualificado aos alunos com deficiência, isto é, estes docentes responderam se referindo ao atendimento especializado, e esses dados convergem com os dos colegas de alunos com deficiência, mas divergem dos próprios alunos com deficiência. Levanta-se como hipótese o fato de que os alunos com deficiência tenham respondido anteriormente a essa questão considerando o comportamento de seus professores para com eles, e em nenhum momento, esses professores demonstraram que não tratam bem seus alunos.

Fica claro, portanto, que os alunos com deficiência, ao responderem levando em consideração a questão do relacionamento, se sentem bem tratados por seus professores, mas quando respondem levando em consideração o atendimento especializado por parte desses profissionais, sinalizam a falta de qualificação desses docentes para com o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Busca-se em Omote (2004) a constatação da existência de práticas pedagógicas autodeclaradas como inclusivas, que favorecem o acesso de

alunos com deficiência nas instituições de ensino, mas não garantem a sua permanência com atendimento educacional especializado.

Os resultados obtidos com os professores da Universidade Federal do Maranhão, em relação à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas, fazem lembrar os estudos de Pinheiro (2003) ao verificar que ideologicamente os professores apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que nos termos operacionais e, que isso se deve, possivelmente, às muitas discussões que estão ocorrendo acerca do paradigma da inclusão, mas são as ações sociais que demonstram as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Verificou-se que os professores de alunos com deficiência não se sentem mais preparados para trabalhar com alunos com deficiência em relação aos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, visto que ambos os grupos de professores têm consciência de que precisam se qualificar para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos professores de alunos com deficiência demonstrou ter consciência de que, apesar de terem bom relacionamento com os alunos com deficiência e acharem que estão sabendo avaliar suas aprendizagens, não se encontram preparados para o atendimento educacional especializado, visto que suas metodologias não estão adequadas às necessidades educacionais desses alunos, não fizeram nenhuma adequação curricular, e não se sentem preparados para a mediação necessária para o acesso ao conhecimento acadêmico dos alunos com deficiência na Universidade.

A maioria dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula também demonstrou ter as mesmas opiniões dos professores de alunos com deficiência. Se vierem a ter alunos com deficiência em sala de aula na Universidade, não estarão preparados para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

## **Considerações finais**

O acesso dos alunos com deficiência na Educação Superior não depende diretamente do querer ou não querer do professor. Mas, uma vez inserido em uma instituição de ensino, o desempenho educacional desse aluno e seu comportamento diante do processo ensino-aprendizagem podem depender de como será recebido em sala de aula por seus colegas e professores.

Nas perguntas opinativas, encontraram-se respostas mais favoráveis à inclusão por parte de todos os participantes, mas em relação às perguntas que dizem respeito às questões de natureza mais operacional como as de capacitação docente, de recursos especializados, acessibilidade, as respostas foram mais desfavoráveis.

A chegada de aluno com deficiência em sala de aula provoca, no docente, preocupações variadas, pois nem sempre ele se encontra preparado ou com formação adequada para mediar o processo de ensino aos alunos com características de aprendizagem diferenciadas, suas metodologias podem não possuir adequações ao ensino do aluno com necessidade educacional especial, criando uma situação do não saber como agir diante dos direitos desse aluno e de quais são os seus deveres como professor nesse caso. Enfim, muitos são os dilemas que carecem de solução, e as Instituições de Ensino Superior se encontram no meio de muitos desafios a serem superados nesse contexto histórico-social, dentre os quais, o acesso de alunos com deficiência à Educação Superior e a sua permanência temporária.

Conclui-se que, os professores da Universidade Federal do Maranhão aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis.

## Referências

- BOLONHINI JÚNIOR, R. *Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira*. São Paulo: ARX, 2004.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 8 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.
- BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CARVALHO, R. E. *Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade*. In: FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 3., 1999, Curitiba. *Anais ... Curitiba, 1999*.

- ESTÊVÃO, C. V. *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FÁVERO, E. A. G. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- KRECK, D.; CRUTCHFIELD, R.; B., E. L. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira: USP, 1969. v. 1.
- MANZINI, E. J. *Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.
- MENDES, R. É justo furar a fila? *TAM nas Nuvens*, São Paulo, ano 3, n. 33, p. 44, set. 2010.
- MOMBERGER, M. M. *Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais*. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MOREIRA, L. C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações às práticas pedagógicas*. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 97-105.
- OMOTE, S. *Estereótipos a respeito de pessoas deficientes*. São Paulo: Didática, 1990.
- OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Editora, 2004.
- OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/o8.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.
- PINHEIRO, E. M. C. D. *Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2003.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RODRIGUES, A. *Psicologia social para principiantes: estudo da interação humana*. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. 27. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.

SADE, R. M. S.; CHACON, M. C. M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 93-107.

## **Curso de libras para estudantes de medicina: mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão**

*Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu*

*Camila Mugnai Vieira*

### **Introdução**

A saúde é um direito de todos e deve ser assegurada pelo Estado, como garante a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 196 (BRASIL, 1988). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pode-se entender saúde como o estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1946)

Em 2003, o Ministério da Saúde (MS) criou a Política Nacional de Humanização (PNH), que deveria estar presente em todos os programas e políticas do Sistema Único de Saúde (SUS). A humanização busca a melhoria dos cuidados por meio do comprometimento de todos os envolvidos no processo de produção da saúde. Além disso, busca a autonomia e a corresponsabilidade dos sujeitos, a criação de vínculos interdependentes e a participação de usuários, trabalhadores e gestores em todo o processo. O trabalho deve ser interdisciplinar e multiprofissional e a troca de saberes assim como o diálogo entre os profissionais deve ser valorizado. (BRASIL, 2007)

Os médicos, durante sua formação, devem ser preparados para enfrentarem todo tipo de adversidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN) (BRASIL, 2014)

preveem currículos que contemplem toda a diversidade humana a fim de promover, prevenir, recuperar e reabilitar a saúde, seja individual ou coletivamente. A prestação desse serviço deve respeitar os princípios da humanização e da integralidade além de ser seguro, contínuo e integrado às demais ações de saúde. (BRASIL, 2014)

A clínica ampliada traduz todos esses princípios. Os usuários, suas famílias e comunidade tem mais autonomia. As diferentes áreas que visam o cuidado trabalham integradas e o tratamento é feito de acordo com as particularidades de cada sujeito. O risco e a vulnerabilidade também são elementos levados em consideração no momento em que o diagnóstico e o planejamento do cuidado são feitos. (SAMPAIO, 2014)

Para que aconteça um acolhimento eficiente, de acordo com a PNH, é necessário que se estabeleça uma boa relação entre usuários, gestores e trabalhadores da saúde, e para isso é primordial que se estabeleça vínculos e boa comunicação. (BRASIL, 2007)

A comunicação é uma necessidade do ser humano e não se limita à transmissão ou recepção de informações. No momento em que se estabelece o vínculo e uma comunicação efetiva, é possível perceber a realidade do outro, suas crenças, seus valores, sua subjetividade. A comunicação acaba se tornando, portanto, um importante instrumento para a humanização do cuidado. É por meio dela que profissionais e usuários estabelecem suas relações e constroem seus vínculos. (CORIOLANO et al, 2014)

Na população em geral, encontram-se indivíduos e grupos com inúmeras particularidades que devem ser respeitadas. Algumas dessas particularidades podem afetar fortemente a comunicação, como no caso dos surdos.

A surdez é a incapacidade maior ou menor de ouvir determinados sons e é dividida em graus (leve, moderado, severo e profundo). (BRASIL, 2006)

Uma boa parcela dos surdos é usuária das línguas de sinais e se identifica com uma cultura própria. Nessa cultura, o fato de não ouvir faz

com que esses indivíduos percebam o mundo de uma forma peculiar e a língua de sinais faz parte de sua identidade. (CARVALHO; MARTINS, 2016)

As línguas de sinais são naturais. Surgiram do convívio entre pessoas e sua complexidade e expressividade podem ser comparadas às línguas orais. Quaisquer conceitos (concretos, abstratos, emocionais, racionais, complexos ou simples) podem ser passados por meio delas. Essas línguas utilizam o canal visual-espacial. (HONORA; FRIZANCO, 2009)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como sendo a segunda língua oficial do Brasil em 24 de abril de 2002, por meio da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002) e em 22 de dezembro de 2005, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou essa lei.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, havia cerca de 10 milhões de indivíduos com surdez nos diferentes graus no Brasil. (BRASIL, 2010)

Em relação à saúde, os surdos constituem de certa forma um grupo excluído. Estudos mostraram que a diferença linguística se configura numa barreira, assim como a falta de confiança nos profissionais ouvintes e a ideia, por parte desses, de que o surdo é menos inteligente limitam o acesso aos serviços de saúde. (CHAVEIRO; BARBOSA 2005, TEDESCO; JUNGES 2013, MAGRINI; SANTOS, 2014)

Os surdos são estigmatizados por sua deficiência auditiva e por fazerem parte de uma minoria linguística. Essas particularidades se traduzem numa marca ou valor negativo, que os transforma em inabilitados para serem aceitos socialmente. (GOFFMAN, 2017)

As dificuldades de comunicação trazem inúmeras consequências negativas tanto para o surdo, que é mal informado em relação à sua saúde, como para os trabalhadores que o atendem, que na maioria das vezes não são capacitados para se comunicarem com este público e sentem-se angustiados nas situações de contato com estes usuários. Essas situações causam desconforto, medo, desconfiança, entre outros sentimentos negativos, que podem atrapalhar o bom andamento dos atendimentos e tratamentos em saúde. (TEDESCO; JUNGES, 2013)

Os surdos são, portanto, considerados sujeitos passivos no processo de saúde, tem pouca autonomia e responsabilidade sobre o tratamento, pois na maioria das vezes precisam de um intérprete ou de algum conhecido como interlocutor das conversas, podem causar, ainda, a invasão de sua privacidade. (OLIVEIRA; CELINO; COSTA, 2015)

O momento de formação dos médicos é potente para investimentos em sua sensibilização em relação à diversidade, bem como para o desenvolvimento de habilidades diversas de comunicação e transformação de suas atitudes sociais. (OLIVEIRA et al, 2012)

As atitudes sociais são constituídas por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Elas fazem parte das relações humanas e estão intimamente ligadas ao contexto social, cultural e histórico em que os indivíduos estão inseridos. O componente cognitivo diz respeito ao conceito, ao conhecimento que o sujeito tem em relação ao objeto ou pessoa, é à sua maneira de encará-lo. O componente afetivo pode ser descrito como um sentimento a favor ou contra um objeto social e é o componente mais característico das atitudes. Esses dois componentes (cognitivo e afetivo) normalmente são coerentes entre si. O último componente é o comportamento que pode ser entendido como as ações desencadeadas pela combinação da cognição e do afeto. As atitudes sociais podem ser favoráveis ou desfavoráveis em relação a um objeto social (pessoa, grupo, objetos ou fenômenos). (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2016)

Os surdos estão fora dos padrões de normalidade pré-estabelecidos pela sociedade e os médicos que os atendem podem apresentar atitudes sociais mais ou menos favoráveis, dependendo da ideia ou conhecimento prévio que tem em relação a esse sujeito, sua língua e sua condição.

As atitudes sociais são construídas dentro de um contexto histórico, cultural e social e sofrem a influência de inúmeros fatores. Podem ser modificadas a partir de estratégias propostas com intencionalidade clara de alteração ou não, porém necessitam da participação ativa do sujeito que se quer modificar as atitudes. (OMOTE, 2005)

A Teoria da “Hipótese do Contato”, de Allport (1954), aponta que quando as pessoas conhecem e convivem continuamente com grupos antes desconhecidos, tendem a tornar suas atitudes sociais mais positivas. Ocorre, que este contato deve se dar em um contexto que destaque as habilidades das pessoas estigmatizadas e deve ser acompanhado pelo acesso a informações adequadas sobre este grupo e sua condição. (ALLPORT, 1954)

Neste sentido, supõe-se que os profissionais que tiverem o conhecimento da Libras, mesmo que básico, e algum contato com os surdos durante o período de formação, terão mais chances de fazer uma representação mais positiva desse sujeito, assim como desenvolver sentimentos e comportamentos melhores em relação a ele.

Nesta perspectiva foi desenvolvida a pesquisa de Dissertação da primeira autora, sob orientação da segunda, que teve o objetivo geral de analisar os efeitos de um curso de Libras com intervenção prática de Educação em Saúde nas atitudes sociais de estudantes de Medicina em relação à inclusão, assim como o impacto na comunidade surda (YONEMOTU, 2019). Neste capítulo são discutidos os resultados relacionados às atitudes sociais dos estudantes de medicina em relação à inclusão e os efeitos deste diferenciado curso de Libras nelas.

## **Método**

Esta parte do estudo foi quantitativa, com intervenção e do tipo quase-experimental. A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Medicina de Marília (Famema) e na Comunidade Éfeta de Marília, pertencente à Pastoral dos surdos da Diocese de Marília-SP, na qual a primeira autora é intérprete.

Participaram 47 estudantes do primeiro ano do curso de Medicina, os quais tinham que estar cursando o primeiro ano do curso de Medicina da Famema, não serem fluentes em Libras e/ou não terem um convívio próximo e duradouro com pessoa surda (familiar ou amigo, por

exemplo). No caso dos surdos, os participantes foram 19. Tinham que ser maiores de 18 anos, apresentarem surdez bilateral, comunicarem-se em Libras e não serem implantados, oralizados e nem terem um grau de surdez leve ou moderado.

Os estudantes foram divididos em dois grupos: um Grupo Controle (GC) e um Grupo Experimental (GE). Compuseram o GC, 27 estudantes com idades entre 19 e 29 anos, com média de 20,6 anos e desvio padrão de 1,9 anos, sendo 14 homens e 13 mulheres e o GE foi composto por 20 estudantes com idades entre 18 e 24 anos, média de 20,3 anos e desvio padrão de 1,7 anos, sendo 07 homens e 13 mulheres.

O GC foi formado pelos estudantes que aceitaram responder ao instrumento dos pré e pós-testes e que não participaram do curso de Libras e da atividade de Educação em Saúde. O GE englobou os estudantes que aceitaram responder ao instrumento dos pré e pós-testes e que participaram do curso de Libras, com mínimo de 75% de frequência, além da atividade de Educação em Saúde.

Os surdos participantes foram 19, com idades entre 25 e 64 anos, média de 44,7 anos e desvio padrão 9,55 anos. A maioria do grupo trabalha (73,68%) e em relação ao gênero é composto por 12 mulheres e por 07 homens.

Utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP, Campus de Marília, que tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais no processo de inclusão e atende todos os requisitos necessários para sua padronização e confiabilidade. É constituído por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma é composta por 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas: “concordo inteiramente”, “concordo mais ou menos”, “nem concordo nem discordo”, “discordo mais ou menos” e “discordo inteiramente”. Metade dos itens tem enunciado positivo, ou seja, a

concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão, e a outra metade, negativo, cuja concordância indica atitudes desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira serve como um indicador da confiabilidade das respostas, ou seja, as respostas aos itens da escala de mentira são previsíveis, sendo possível verificar problemas ocorridos na mensuração, resultantes de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI. (OMOTE, 2005)

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa com seres Humanos e após aprovação, os participantes assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido.

A pesquisa foi realizada em três etapas, denominadas Pré-teste, Intervenção e Pós-teste.

No pré-teste, realizou-se a aplicação coletiva e monitorada da ELASI aos 47 estudantes de Medicina. Para metade dos estudantes foi aplicada a forma A da ELASI e para outra metade a forma B. A entrega de cada versão aos participantes foi feita alternando as formas A e B na sequência em que estavam sentados. Embora as formas A e B da ELASI tenham sido construídas para serem equivalentes, é possível ocorrer no momento da aplicação do instrumento a interação entre ele e os sujeitos de modo que uma versão da escala favoreça ou desfavoreça a mensuração comparativamente a outra. Para evitar este viés, foi realizado o procedimento de aplicação de modo a balancear este possível efeito, aplicando-se a forma A à metade dos sujeitos e a forma B à outra metade e invertendo-se as versões aplicadas aos participantes das fases subsequentes. A aplicação desse instrumento teve duração média de 30 minutos.

A intervenção foi feita mediante a aplicação de um curso de Libras e de uma atividade prática de Educação em Saúde, que começou duas semanas após a aplicação da ELASI nos estudantes.

O curso foi dividido em 11 encontros com uma hora e 30 minutos de duração. Nove aulas foram utilizadas para ensino e aprendizagem dos

diversos conteúdos escolhidos pelos estudantes e as duas últimas aulas, para elaboração e treino da atividade prática de Educação em Saúde. O curso foi desenvolvido pela primeira autora, professora de Libras. Foi feito com base nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, trazendo do contexto dos estudantes as temáticas para formulação das aulas e elaboração dos conteúdos abordados na atividade de Educação em Saúde. Após a definição dos temas, os estudantes eram distribuídos em quatro ou cinco grupos e a partir dali desenvolviam diálogos que abrangiam de conteúdos básicos (ex. cumprimentos, sinais referentes a datas, alimentos) a temas próprios da Medicina (ex. vacinação, febre, infecções, anamnese).

A professora explicava todos os sinais que compunham os diálogos, posteriormente os estudantes treinavam a execução destes, tiravam suas dúvidas e encenavam o diálogo inteiro para que apreendessem os sinais novos. Esses diálogos eram filmados e depois disponibilizados para os estudantes num grupo fechado de *whatsapp*, criado para troca de informações do curso. Essa medida foi sugerida pelos próprios estudantes para que pudessem treinar e relembrar os conteúdos estudados em sala de aula.

Para a atividade prática de Educação em Saúde, os estudantes escolheram os temas: queimaduras, vacinação, engasgo, parada cardiorrespiratória e reanimação cardiopulmonar. Os estudantes levaram apresentações em *Power Point* e algumas peças e equipamentos emprestados do Laboratório Morfofuncional da Famema para que os conteúdos fossem melhor compreendidos e mais acessíveis aos surdos.

A atividade prática de Educação em Saúde foi feita num sábado à tarde no local onde a comunidade de surdos se reúne e teve duração de duas horas. Nessa atividade, os estudantes se dividiram em três grupos, cada um responsável por um tema, previamente escolhido, da área da saúde. Os estudantes explicaram os conteúdos em Libras em forma de “palestras” de aproximadamente 15 minutos cada. Ao final de cada explanação, os surdos tiveram tempo para fazer perguntas. Esse

momento foi interpretado pela pesquisadora e por outros intérpretes previamente selecionados e preparados para tal.

Além do tempo para questionamentos, os surdos foram convidados pelos estudantes a participarem ativamente das demonstrações dos conteúdos. Participaram, por exemplo, da demonstração de como desengasgar um adulto ou uma criança por meio da “Manobra de Heimlich” e de como proceder numa parada cardiorrespiratória e executar os primeiros socorros. Os estudantes levaram uma música que tinha o ritmo correspondente ao tempo correto de execução da massagem cardíaca. Os surdos puderam experimentar esse momento por meio da sensação das vibrações do som numa caixa de som que foi levada pelos estudantes. Os surdos colocaram a mão sobre a caixa para que pudessem “sentir” o som e entender o tempo.

Após o término das apresentações, os estudantes fizeram aferição de pressão e cálculo do Índice de Massa Corporal dos surdos. Nesse momento, houve interação entre estudantes e surdos, em Libras, sem a interferência da pesquisadora e dos outros intérpretes, a não ser quando solicitado. Os assuntos abordados nesse contato foram diversos.

A fase pós-teste realizou-se na semana seguinte à atividade prática, por meio da aplicação coletiva e monitorada da ELASI aos 20 estudantes do GE. Para os 27 estudantes do GC essa aplicação foi feita ao final de uma atividade oferecida pela própria faculdade a todos os estudantes da série. Dessa vez, as formas A e B foram aplicadas de maneira oposta às respondidas na fase de pré-teste, isto é, os estudantes que responderam à forma A no pré-teste responderam à forma B no pós e vice-versa. A aplicação desse instrumento teve duração média de 30 minutos.

Para a análise dos dados, calcularam-se os escores individuais dos participantes da ELASI. O escore total do indivíduo foi dado pela somatória das notas obtidas nos itens, que podia variar de 30 a 150. Posteriormente, foram feitas análises estatísticas para comparação das atitudes sociais do GC e do GE nos pré e pós-testes, utilizando-se as Provas de Mann-Whitney e de Wilcoxon.

## Mudanças nas atitudes sociais dos estudantes de medicina em relação à inclusão

Os resultados da ELASI para o GE (n=20) e o GC (n=27) nas etapas de pré e de pós-teste, incluindo os valores das variações, medianas e medidas de dispersão, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da ELASI em GE e GC nas fases pré e pós teste

Grupos	Fases	Variação Mín-Máx	Mediana	Dispersão Q1-Q3
GE	Pré	119-149	141,5	133-142,5
GE	Pós	128-150	143	137-144,5
GC	Pré	121-147	136	130-143
GC	Pós	111-150	140	131,5-143

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na primeira etapa de análise dos dados, foi feita a comparação dos escores da ELASI do GE com o GC na fase de pré-teste para que pudesse verificar se o GE comparado com GC apresentavam diferenças estatisticamente significantes em termos das atitudes sociais em relação à inclusão. Utilizou-se a Prova de Mann-Whitney. O resultado encontrado foi  $p= 0,3776$ , ou seja, os dois grupos no pré-teste não apresentavam diferença estatisticamente significante, podendo ser considerados equivalentes.

Após a realização da intervenção com o GE, calculou-se a diferença entre os escores neste grupo no pré-teste e os escores de seus

participantes no pós-teste. O mesmo cálculo foi feito para o GC, comparando as atitudes sociais de seus participantes no pré com as mesmas no pós-teste. Utilizou-se a Prova de Wilcoxon. Os resultados podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Comparação intragrupos GE e GC (Prova de Wilcoxon)

Grupos testados	Valores de p
GE Pré X GE Pós	0,0237
GC Pré X GC Pós	0,2996

Fonte: elaborada pelas autoras.

A comparação das atitudes sociais dos estudantes do GE antes e após a intervenção demonstrou haver diferença estatisticamente significativa ( $p=0,0237$ ), sendo as atitudes sociais no pós-teste mais positivas que as do pré-teste.

O GE apresentou atitudes sociais mais favoráveis no pós-teste do que no pré-teste, sugerindo que a aplicação da intervenção prática de Educação em Saúde no GE é que fez com que acontecesse mudança nas atitudes sociais desse grupo em relação à inclusão de forma positiva.

Já as atitudes do GC no pré-teste e no pós-teste foram equivalentes, não apresentaram diferença estatisticamente significativa ( $p=0,2996$ ). O fato de o GC não ter participado dos momentos da intervenção indica que a intervenção foi a responsável pela mudança em GE e não algum evento externo, pois caso fosse o GC também teria modificado seus escores positivamente.

As atitudes são produto do processo de socialização. As experiências vividas e as informações recebidas pelos indivíduos são algumas das variáveis responsáveis pela forma com que eles agem diante do objeto atitudinal. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013)

Embora esta pesquisa seja original, pois não existem na literatura estudos específicos com alunos de medicina e intervenções que visam à modificação de suas atitudes sociais, os resultados encontrados vão ao encontro de achados da literatura, que indicam intervenções que modificaram atitudes sociais em relação à inclusão de diversos grupos, como professores, estudantes de outros cursos de Ensino Superior, técnico e especializações (VIEIRA, 2017, COSTA; SILVA, 2012, SOUZA; CONCEIÇÃO; PEREIRA, 2018, CHAHINI, 2016, BLASCA et al, 2017, MEIRA, 2018)

O estudo de Costa e Silva (2012) mostrou que a inclusão do tema “surdez” numa disciplina ministrada aos estudantes de medicina da Universidade Federal Fluminense fez com que os estudantes apresentassem mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis após serem expostos aos diversos contextos dessa área. Os conteúdos apresentados levaram além de informação a possibilidade de contato com surdos que tiveram participação nas aulas.

No estudo de Souza, Conceição e Pereira (2018), quatro estudantes de pedagogia e uma professora da rede municipal de uma cidade do interior paulista tiveram mudança em suas práticas e em suas atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência após participarem de um curso de capacitação com conteúdos que abordavam desde atividades de intervenção na área de Educação Especial até discussões e reflexões de como fazer para que os ambientes escolares se tornassem mais inclusivos.

No estudo de Omote (2005) o resultado apontou que a aplicação de um curso de 14 horas com temáticas da inclusão fez com que as atitudes sociais de alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) se modificassem favoravelmente em relação a inclusão.

Da mesma maneira os estudos de Vieira (2017), Chahini (2016), Blasca et al (2017) e Meira (2018) mostraram resultados de mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão em direção mais favorável após a

exposição de seus participantes a informações acerca da inclusão ou contato com pessoas com deficiência.

### **Considerações finais**

As atitudes sociais dos estudantes de medicina participantes dessa pesquisa foram modificadas de maneira favorável possivelmente em função do curso diferenciado de Libras que lhes foi oferecido. Esse curso usou métodos ativos de aprendizagem os quais visavam uma aprendizagem significativa. Os estudantes foram expostos a diversas informações acerca dos surdos e de sua língua e ao final do curso, vivenciaram o contato com esse público.

Toda essa atividade aponta que a informação e o contato promovido de maneira programada e organizada podem fazer com que haja reformulação das percepções em relação ao estigmatizado. A partir desses achados, conclui-se que a exposição a novas informações e a ampliação do contato de pessoas sem deficiência com pessoas com deficiência são potentes ferramentas no que tange a mudança de atitudes sociais em relação a inclusão.

Apesar de o resultado encontrado na pesquisa ter sido positivo, a oferta de cursos pontuais de Libras durante a graduação não substitui a inserção de cursos curriculares durante a formação dos estudantes de medicina. Além disso, a educação continuada nessa área, para os profissionais que já estão em serviço, pode se configurar em uma ferramenta interessante na diminuição das barreiras existentes nos atendimentos de saúde de pessoas surdas.

Esse assunto ainda é pouco estudado e carece de mais investigação, pois pouco se encontra na literatura a respeito da relação médico-paciente e das estratégias de comunicação com a comunidade surda, temática tão relevante para o avanço de uma sociedade que se pretende inclusiva.

## Referências

- ALLPORT, G. W. *The Nature of prejudice*. 3. ed. Wokingham: Addison Wesley, 1954.
- BLASCA, W. Q. et al. Análise das atitudes sociais e motivacionais dos estudantes após capacitação em saúde auditiva. *Audiology Communication Research*, v. 22, n. 1750, 09 nov. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2317-64312017000100333&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-64312017000100333&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1750>.
- BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 abr. 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 24 abr. 2002 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF: 20 jun. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rcesoo3-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rcesoo3-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 4 ed. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2007. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/clinica\\_ampliada\\_2ed.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada_2ed.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, v. 6, n. 12, p. 391-415, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307528365\\_ANUNCIACAO\\_E\\_INSURREICAO\\_DA\\_DIFERENCA\\_SURDA\\_CONTRA-ACOES\\_NA\\_BIOPOLITICA\\_DA\\_EDUCACAO\\_BILINGUE](https://www.researchgate.net/publication/307528365_ANUNCIACAO_E_INSURREICAO_DA_DIFERENCA_SURDA_CONTRA-ACOES_NA_BIOPOLITICA_DA_EDUCACAO_BILINGUE). Acesso em: 14 abr. 2019. DOI: 10.12957/childphilo.2016.22970

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 314-328, 2016.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, Dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342005000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342005000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342005000400007>.

CORIOLANO-MARINUS, M. W. L. et al. Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. *Saúde soc.*, v. 23, n. 4, p. 1356-1369, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902014000401356&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000401356&lng=en). Acesso em: 15 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000400019>.

COSTA, L. S. M. da; SILVA, N. C. Z. da. Desenvolvendo atitudes, conhecimentos e habilidades dos estudantes de medicina na atenção em saúde de pessoas surdas. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 16, n. 43, p. 1107-1117, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832012000400019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000400019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-328320120005000051>.

- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 2, p. 158-73, 2013.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- MAGRINI, A. M.; SANTOS, T. M. M. dos. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema?. *Distúrbios da Comunicação*, v. 26, n. 3, p. 550-558, set. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/14880>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- MEIRA, F. C. M. de. Atitude social e inclusão de surdos: impactos da obrigatoriedade de libras nos cursos de licenciatura. *Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop, MT*, v. 8, n. 1, p. 47-61, jan./jun. 2018.
- OLIVEIRA, Y. C. A. et al. A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. *Interface*, v. 16, n. 43, p. 995-1008, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832012000400011&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000400011&lng=en). Acesso em: 16 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000047>
- OLIVEIRA, Y. C. A.; CELINO, S. D. M.; COSTA, G. M. C. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. *Physis*, v. 25, n. 1, p. 307-320, jan./mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312015000100307&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312015000100307&lng=en). Acesso em: 16 abr. 2019.
- OMOTE, S. A Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2005, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)*. 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 21 mar. 2017.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SAMPAIO, R. C. *Clínica ampliada e compartilhada*. Maceió, AL: Rede Humaniza SUS, 2014. Disponível em: <<http://www.redehumanizasus.net/85422-clinica-ampliada-e-compartilhada>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOUZA, M. M. G.da S. e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. *Diálogos e perspectivas em educação especial*, v. 5, p. 83-94, n. 1, p. 83-94, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7673-Texto%20do%20artigo-26840-2-10-20181120.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

TEDESCO, J. R.; JUNGES, J. R. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. *Cad. Saúde Pública*, v. 29, n. 8, p. 1685-1689, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-311X2013000800021&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-311X2013000800021&lng=en). Acesso em: 17 mar. 2019.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. *Revista Educação Especial (UFMS)*, v. 30, p. 723 - 736, 2017.

YONEMOTU B.P. R. *Comunicação entre estudantes de Medicina e comunidade surda: análise de uma intervenção* [Dissertação]. Marília/SP: Faculdade de Medicina de Marília; 2019.

## **Atitudes sociais da comunidade acadêmica da universidade federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**

*Antonia Kátia Soares Maciel*

*Ana Karina Moraes de Lira*

### **Introdução**

Este artigo aborda a inclusão de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente na Universidade Federal do Ceará (UFC) tomando por objeto de estudo as atitudes de professores, estudantes e funcionários da UFC, em relação à inclusão. Trata-se de um estudo apresentado em caráter dissertativo ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da UFC em 2014.

No processo inclusivo de alunos com deficiência em IES consideram-se as dimensões: *acadêmica*, que trata sobre a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e tecnológica; *política*, da criação de políticas internas inclusivas nessas Instituições, que versem sobre acessibilidade e inclusão; e *atitudinal*, com a criação de uma cultura inclusiva, que aborda a acessibilidade atitudinal (BOOTH; AINSCOW, 2002).

No contexto inclusivo em IES, com as barreiras existentes e a criação de núcleos de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência nesses espaços, nos questionamos sobre a maneira como os alunos com deficiência estão inseridos no ensino superior, e ainda sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em

relação à inclusão, foco deste estudo. Da mesma forma, interessou ao estudo conhecermos quais as Unidades Acadêmicas pesquisadas apresentam atitudes mais positivas e se há diferenças de atitudes sociais em relação à inclusão entre as diversas áreas de conhecimento desta Universidade com os cursos pesquisados.

Tentando responder a estes questionamentos o objetivo geral centrou em investigar as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência. Quanto aos objetivos específicos, interessou: (a) verificar se as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC são mais favoráveis à inclusão e (b) verificar se há diferença dessas atitudes sociais entre os cursos pesquisados.

Além de professores e alunos, participaram desta pesquisa os funcionários da Instituição pesquisada, especificamente nos *campi* de Fortaleza-CE, com uma abordagem quanti-qualitativa utilizamos a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), na forma A. Além destes sujeitos consideramos neste estudo os servidores técnico-administrativo por acreditarmos que fazem parte do processo inclusivo desses alunos.

Considera-se a relevância desta pesquisa para a própria Universidade como um processo de reflexão sobre ações que desenvolve, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Pesquisas como esta, que investigam atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, podem contribuir para o entendimento de barreiras atitudinais existentes no processo inclusivo em IES de alunos com deficiência, de forma a serem desenvolvidas práticas educativas em busca de uma cultura inclusiva – caso as atitudes sociais se mostrem negativas.

## **Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior – Atitudes Sociais**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica a partir das seguintes abordagens: a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e as atitudes sociais em relação à inclusão.

O enfrentamento das barreiras para inclusão no Ensino Superior compreende-se a acessibilidade nas seguintes dimensões: *arquitetônica, pedagógica, tecnológica e atitudinal*. (BOOTH; AINSCOW, 2002). A *arquitetônica*, apresentada na legislação, trata de acessibilidade com autonomia e segurança sem obstáculos para o livre acesso para pessoas com deficiência aos ambientes e mobiliários, meios de transporte etc. No que diz respeito à locomoção, há barreiras visíveis em IES, como ausência de rampas, elevadores, presença de veículos em vagas reservadas para as pessoas com deficiência etc.

As condições de acessibilidade necessárias para a inclusão de alunos com deficiência nas IES estão entrelaçadas, já que a acessibilidade arquitetônica, a pedagógica, a tecnológica e a atitudinal se completam, a fim de favorecer a inclusão desses alunos. Mesmo diante da proposta de haver acessibilidade para incluir esses alunos, nos deparamos com desafios e, entre eles, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem quebradas, pois demandam a criação de uma cultura inclusiva.

As práticas inclusivas são também uma necessidade presente nas IES, pois os alunos com deficiência estão chegando à Universidade e enfrentam as mesmas barreiras da escola regular. Nesse sentido, nos questionamos sobre a maneira com que esse público tem sido incluído em IES e ainda sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão.

Mazzota (2005) destaca que, embora a inclusão ainda esteja marcada pelo estigma que a pessoa com deficiência apresenta, evidencia-se, ao longo da história da educação especial, significativa evolução quanto às atitudes sociais voltadas para a educação de alunos com deficiência. Antes, essas pessoas eram vistas como “incapacitadas”, mas a partir da exigência de direitos baseada na equidade, buscou-se sensibilização e propostas organizadas de atendimento a elas.

O autor aponta que os primeiros movimentos de exigência de propostas de atendimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa (MAZZOTTA, 2005). Isso significou mudança nas atitudes dos

grupos sociais, refletindo em medidas educacionais que foram expandidas para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive ao Brasil, com instituições especializadas para a educação de pessoas com deficiência.

Essas mudanças de comportamento tiveram um salto qualitativo a partir das ações voltadas para a inclusão dessas pessoas nas instituições regulares de ensino, oportunizando a interação com os demais alunos, sendo esta uma realidade atual do sistema de ensino, embora ainda existam as instituições especializadas que atuam com o atendimento educacional especializado.

No que diz respeito ao ensino superior, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contam com apoio para criação de espaços inclusivos em suas Instituições, regidas por políticas públicas específicas sobre inclusão. Dentre essas políticas podemos citar, por exemplo, que na UFC, desde 2005, o Projeto UFC Incluir foi contemplado com o Programa Incluir a fim de desenvolver ações direcionadas para este fim.

A partir deste Projeto, em 2010 foi criada a Comissão de Especial de Educação Inclusiva (CEIn) que elaborou a *Política de Acessibilidade e Inclusão da UFC: propostas*, que teve como desdobramento a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor desta Universidade. Esse órgão desenvolve importante papel no processo de inclusão de alunos com deficiência, oferecendo serviços, sensibilizações, palestras e formação no âmbito da UFC, garantindo os direitos de acesso, permanência e participação de alunos e servidores com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular teve início com a garantia de acesso com a matrícula e dispõem de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desses alunos, formação de professores, organização da estrutura na busca por criar uma cultura inclusiva, pois é obrigatória a matrícula desses alunos para sua escolarização e o Estado tem a obrigação de ofertar acesso a eles. No entanto, há barreiras no processo inclusivo desses alunos na educação básica. Já no

ensino superior, o acesso se dá por processo seletivo, quer seja por vestibular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas IFES (SOARES, 2011).

É relevante lembrar a compreensão e a efetivação das dimensões citadas, no âmbito do ensino superior, para a inclusão de alunos com deficiência com sua plena participação e formação. A legislação garante a criação de núcleos que facilitem a inclusão e as IFES os estão possibilitando, mesmo que os avanços sejam vagarosos. Nesse contexto, a Universidade apresenta importante papel no processo inclusivo desses alunos com apoio e criação de órgãos que atendam essa demanda.

Na busca por entendimento sobre como se dá o processo inclusivo de alunos com deficiência, os seguintes autores – Castanho e Freitas (2005); Pacheco e Costas (2005); Pereira (2006); Moreira, Michels e Colossi (2006); Ferrari e Sekkel (2007); Rossetto (2009); e Rocha e Miranda (2009) – têm importante contribuição ao discutirem sobre acesso, permanência e participação de alunos com deficiência no ensino superior. A perspectiva destes pesquisadores aponta para discussões sobre a criação de políticas internas para a inclusão acadêmica desses alunos. Tais pesquisas são importantes para se entender o quadro atual de inclusão em IES, em que a legislação aborda sobre a criação de políticas internas e criação de núcleos de atendimento especializado que garantam acessibilidade e inclusão.

Entre a literatura apontada, destaca-se Rocha e Miranda (2009) que tratam do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, na Universidade Federal da Região Nordeste. Os resultados da pesquisa das autoras apontam para um despreparo da Universidade e dos profissionais da instituição em proporcionar atendimento adequado às necessidades específicas desses alunos.

Nesses estudos, as autoras apontam a necessidade de haver nessa instituição, assim como em outras IES, condições de acessibilidade com uma política institucional para construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com defici-

ência por meio de TA para promoção de oportunidades. Nesse caso, torna-se evidente a urgência de ações inclusivas, principalmente acessibilidade atitudinal, proporcionando sensibilidade à comunidade acadêmica para as questões voltadas à inclusão de alunos com deficiência, que certamente demandam de atendimento especial (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Percebe-se nesses estudos a relação próxima entre as condições necessárias para a efetiva inclusão de alunos com deficiência em IES – acadêmicas/práticas, políticas e culturais – e que estas instituições, no enfrentamento de barreiras existentes para a inclusão, passam por processos parecidos com as instituições regulares de ensino, no que se refere à educação básica (ROCHA; MIRANDA, 2009).

De acordo com Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), quanto ao tema de atitudes sociais, todo homem nasce em uma sociedade já existente e as ações ou as reações deste fazem parte do ambiente em que vive, sendo significativo o estudo sobre essas ações humanas relacionadas ao ambiente social.

Estes autores discutem sobre a percepção humana, aprofundando a abordagem das atitudes sociais. Para estes, o estudo sobre o comportamento social do homem pode ser feito em dois níveis: do indivíduo e de grupos de indivíduos. Quando as percepções sociais de um indivíduo são estudadas, no que diz respeito à sua percepção em relação a outras pessoas e acontecimentos sociais, as atitudes sociais evidenciam disposições emocionais e motivacionais duradouras, com relação a vários aspectos de seu mundo social, ou seja, não se deve pensar esse indivíduo só, pois ele pertence a um grupo social (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 364), “[...] nossa percepção do mundo que nos rodeia é determinada por todas as influências – físicas, fisiológicas e sociais, que atuam em nós”. Não somente é uma ação individual, o sujeito está inserido em um contexto, em um grupo social etc., além de sofrer influências internas, quer sejam físicas

ou fisiológicas, como citam os autores. Essas percepções podem passar por mudanças, especialmente se sofrerem influências externas, ou seja, essas mudanças podem ser tanto individuais, em nosso comportamento, como podem influenciar o restante do grupo social ao qual pertence, conforme for sua participação.

Quanto à *atitude*, Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 368) afirmam que “Uma *atitude* pode ser definida como uma organização duradoura de processos perceptuais, motivacionais, emocionais e de adaptação, que se centralizam em algum objeto do mundo pessoal” (Grifo dos autores). Na identificação dos aspectos considerados pelos autores Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), quanto à *percepção* que se tem de um indivíduo por sua raça, as *emoções* e *adaptações* a este o *motivam* a ter uma *atitude, positiva ou negativa*, porém, se sua percepção muda, sua atitude também pode mudar.

No *desenvolvimento das atitudes sociais*, para os autores citados, precisa-se “[...] examinar o ambiente cultural do indivíduo, sua participação em grupos primários (tais como sua família), sua personalidade” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 373). Esses fatores, culturais e sociais, são imprescindíveis na compreensão da formação das atitudes sociais.

Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 373, grifo dos autores) afirmam ainda que “A cultura marca os *limites* para as atitudes que podem desenvolver, mas dentro de tais limites existe muito espaço para a diversidade individual”. Duas pessoas vivendo em uma mesma cultura possuem muitas influências, dentre as quais pode escolher. Essa escolha depende tanto de seu grupo primário imediato, quanto de sua personalidade (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Destacamos ainda que as atitudes sociais, para os autores citados, desenvolvem-se “[...] gradualmente, à medida que a criança vem a conhecer, cada vez mais, as crenças dos pais, e à medida que se torna sujeita à sua ‘orientação’ – feita sob a forma de ensinamentos, de recompensas e punições” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p.

373). Para os autores, os ensinamentos/orientações familiares para uma criança – quando ela percebe e internaliza essas crenças – a torna sujeita à sua própria orientação, conseqüentemente, possui sua própria atitude, que foi construída socialmente pela família.

## Método

De acordo com os aspectos teórico-metodológicos, nossa pesquisa possui abordagem *quanti-qualitativa* e *exploratória*. Consideramos ser quantitativa, pois utilizamos a técnica de amostragem para definirmos a mostra deste estudo; trabalhamos com uma escala de atitudes através da qual mensuramos as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC e realizamos análises comparativas dessas atitudes entre a população pesquisada.

Em uma pesquisa *quantitativa*, utiliza-se de estratégias ainda experimentais, estatísticas e matemáticas, por outro lado, como em nosso caso se mensura atitudes, o objeto em estudo é subjetivo, está relacionado ao comportamento das pessoas, logo, classificamos esse objeto como *qualitativo* (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002).

Por meio do procedimento de coleta de dados, definimos a amostra de alunos com deficiência matriculados em cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFC, dos quais selecionamos alguns por unidade acadêmica e curso; de alunos sem deficiência; de professores, coordenadores e servidores dos cursos escolhidos. É importante destacar que em nossa pesquisa, para a coleta dos dados, utilizamos como instrumento a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) na forma A baseado nos estudos de Omote (2005).

Continuando a caracterização de nossa pesquisa, também a classificamos, na abordagem qualitativa, como *exploratória*, pois, de acordo com Severino (2007), “A *pesquisa exploratória* busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”

(SEVERINO, 2007, p. 123. Grifos do autor). Em nossa pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico sobre nosso objeto de estudo, para delimitarmos nosso campo de trabalho, a UFC, organizando as condições de manifestação destas atitudes sociais de acordo com a amostragem delimitada.

Após análise da população – comunidade acadêmica da UFC *campi* Fortaleza-CE, a constituição da amostra considerou os seguintes critérios: (a) identificação dos cursos nos quais existem alunos com deficiência matriculados e de cursos nos quais não há esses alunos; (b) escolha dos cursos a serem incluídos na pesquisa, em Centros que há maior quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados e em Centros que não há esses alunos; (c) identificação de disciplinas e turmas nas quais os alunos com deficiência estão matriculados, sendo uma turma/disciplina por aluno e a quantidade estimada é de 25 alunos por turma; (d) identificação junto às coordenações dos cursos pesquisados de outros professores, sendo a estimativa de 5 professores, o coordenador dos referidos cursos e de servidores técnico-administrativos, sendo a quantidade para este estimada em 5 servidores; e (e) aplicação da ELASI junto a alunos e professores para cada disciplina/turma escolhida. Assim a amostra totalizou 332 participantes.

Para a análise dos dados coletados, a medida das atitudes sociais em relação à inclusão, mensuradas através da ELASI A, há um escore total para cada respondente variando o valor de 30 a 150 como já dissemos. Assim, o primeiro passo realizado foi a digitalização das respostas em um banco de dados onde é feito o somatório dos escores individuais por curso pesquisado. Em seguida, calcularam-se as seguintes medidas de tendência central: mediana, Q1 e Q3, verificando a dispersão que os respondentes apresentam diante da mediana, ou seja, identifica-se os participantes que estão entre o primeiro quadrante e o terceiro quadrante em escala ordinal, em cada grupo pesquisado, sendo estes 7 grupos formados pelos participantes dos cursos pesquisados, a saber: curso de Letras Português-Literatura, de Biblioteconomia e de Mestrado em Psico-

logia (todos do Centro de Humanidades – CH); curso de Computação e Mestrado em Química (ambos do Centro de Ciências – CC); o curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes (do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES); e o curso de Ciências Ambientais (do Instituto de Ciências do Mar – LABOMAR).

Para verificarmos as diferenças entre os grupos/cursos pesquisados, verificou-se a significância por meio das provas de Mann-Whitney, de Kruskal-Wallis e de Dunn (SIEGEL, 1961). Essas provas indicam se há diferenças significativas entre os grupos pesquisados com relação à quantidade de participantes, a presença ou não de alunos matriculados e a diferença na área do conhecimento nestes cursos, sendo estes dados mensurados estatisticamente.

Para realizarmos a análise, os dados foram categorizados, quando comparados os grupos pesquisados, em duas: uma com os cursos/participantes com atitudes sociais mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, considerando a presença de alunos com deficiência matriculados nos cursos pesquisados e a especificidade dos cursos – área do conhecimento –, e a outra categoria é oposta a esta, com os cursos/participantes com atitudes menos favoráveis, também considerando a presença do aluno com deficiência matriculado e a especificidade dos cursos.

## **Resultados**

A partir da literatura que trata das atitudes sociais de um indivíduo ou grupo de indivíduos, considerando na formação dessas atitudes três aspectos: cognitivos, emocionais e comportamentais (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969), e com base na literatura estudada sobre a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, quer sejam em ambiente escolar ou acadêmico, esta pesquisa investigou as atitudes sociais dos participantes deste estudo em relação à inclusão de alunos com deficiência na UFC, a fim de verificar se

as atitudes sociais da comunidade acadêmica desta Universidade são mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e verificar se há diferenças nas atitudes sociais entre os cursos pesquisados. Dessa forma, apresentamos e discutimos os resultados de nossa pesquisa.

Investigaram-se sete cursos, a saber: Licenciatura em Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES); Ciências Ambientais no Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR), estes dois cursos não haviam alunos com deficiência matriculados até o momento da coleta dos dados; Letras Português-Literatura, com 2 alunos com deficiência, sendo uma do sexo feminino, concludente, que apresenta deficiência física (com dificuldades de locomoção) e um do sexo masculino, que apresenta surdez; Biblioteconomia, com um aluno com deficiência múltipla, também concludente, apresenta deficiência visual (baixa visão) e deficiência física (usuário de cadeira de rodas); Mestrado em Psicologia, com uma aluna com cegueira, sendo estes três cursos do Centro de Humanidades (CH); Computação com 5 alunos com deficiência, sendo que destes, 3 apresentam deficiência visual (baixa visão) e 2 apresentam deficiência física, sendo que um utiliza muletas e outro é usuário de cadeira de rodas; e Mestrado em Química, com um aluno com deficiência física, usuário de muletas e de cadeira de rodas, sendo estes dois últimos cursos do Centro de Ciências (CC).

Na tabela 1 encontram-se os escores obtidos da ELASI A de acordo com os grupos citados, considerando as Unidades Acadêmicas e os respectivos cursos pesquisados, número de participantes (N), a variação indicada pelo menor e maior escore, a mediana e a dispersão – representada pelos valores de Quartil 1 e Quartil 3.

Inicialmente, como no CH e no CC há mais de um curso pesquisado, aplicamos a prova de U de Mann-Whitney entre estes cursos e verificamos que há diferenças significativas entre eles. A seguir, vejamos esses resultados.

**Tabela 1** – Escores da ELASI forma A, segundo agrupamento por Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará.

UNIDADES ACADÊMICAS/CURSOS	N	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1-Q3)
IEFES – Educação Física	36	84 – 147	132,5	125 – 136,5
LABOMAR – Ciências Ambientais	36	98 – 144	128,5	122 – 137,25
CH – Letras Português-Literatura	65	108 – 148	135,0	129 – 140
CH – Biblioteconomia	40	67 – 148	132,0	124 – 135,5
CH – Mestrado em Psicologia	17	119 – 150	141,0	135,25 – 146
CC – Computação	111	59 – 150	124,0	116 – 134
CC – Mestrado em Química	17	95 – 147	136,0	127,5 – 139

Fonte: Elaborada pela autora.

A próxima tabela apresenta as diferenças entre os cursos pesquisados conforme a prova de U de Mann Whitney.

**Tabela 2** – Prova de U Mann Whitney na comparação entre os cursos.

UNIDADES ACADÊMICAS/CURSOS COMPARADOS	DIFERENÇA - p
CH – Letras Português-Literatura <b>comparado ao</b> CH- Biblioteconomia	p = 0,019 – Há diferenças – CH – Letras Português-Literatura atitudes mais favoráveis que CH – Biblioteconomia
CH – Letras Português-Literatura <b>comparado ao</b> CH – Mestrado em Psicologia	p = 0,013) – Há diferenças –CH – Mestrado em Psicologia atitudes mais favoráveis que CH – Letras Português-Literatura
CH – Mestrado em Psicologia <b>comparado ao</b> CH – Biblioteconomia	p = 0,01 – Há diferenças – CH – Mestrado em Psicologia mais favoráveis que CH – Biblioteconomia
CC – Computação <b>comparado ao</b> CC- Mestrado em Química	p = 0,010 – Há diferenças – CC – Mestrado em Química são mais favoráveis que CC – Computação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se nesta análise que todos os cursos do CH pesquisados são diferentes. É possível visualizar essas diferenças por meio das provas de significância levando-se em conta também a variação dos escores obtidos com a dispersão nos valores mínimo e máximo e dos valores dos quartis 1 e 3 (Q1 e Q3).

Após a aplicação da prova de U de Mann-Whitney, nos cursos que compreendem o CH e o CC, verificando que são diferentes, realizamos as comparações possíveis entre todos os cursos participantes de nossa pesquisa utilizando-se da prova de Kruskal-Wallis<sup>1</sup>, que permite verificar

<sup>1</sup> A prova de Kruskal-Wallis foi nomeada por William Kruskal e W. Allen Wallis, matemáticos e pesquisadores de estatística não paramétrica em estudo sobre variâncias. Este método, não paramétrico, é usado para testar se um

simultaneamente entre os sete cursos pesquisados se há diferenças significativas entre eles.

Com a aplicação desta prova de Kruskal-Wallis, verificou-se que há diferenças entre esses cursos, sendo o curso de Computação o que mais se diferencia dos demais cursos, o que nos levou a realizar a comparação de dois em dois cursos, identificando os cursos que são diferentes e semelhantes entre si por meio da prova de Dunn<sup>2</sup>.

Dessa forma, denominamos os grupos com os respectivos nomes dos cursos, sendo 7 grupos de análises a saber: Educação Física; Ciências Ambientais; Letras Português-Literatura; Biblioteconomia; Mestrado em Psicologia; Computação e Mestrado em Química.

A seguir, vejamos os resultados da prova de Dunn que também é representada pela convenção matemática de significância (p) maior ou igual ( $\geq$ ) a 0,05 para não haver diferença, tornando-se as atitudes sociais dos grupos pesquisados semelhantes. Quando o valor de (p) for menor que 0,05 há diferenças significativas entre os grupos pesquisados.

**Tabela 3** – Prova de Dunn na comparação entre os cursos.

UNIDADES ACADÊMICAS/CURSOS COMPARADOS	SEMELHANÇA - p
<b>IEFES</b> – Educação Física <b>comparado ao curso LABOMAR</b> – Ciências Ambientais	p> 0,05 – São semelhantes
<b>IEFES</b> – Educação Física <b>comparado ao curso CH</b> – Letras Português-Literatura	p> 0,05 – São semelhantes
<b>IEFES</b> – Educação Física <b>comparado ao curso – CH</b> – Biblioteconomia	p> 0,05 – São semelhantes
<b>IEFES</b> – Educação Física <b>comparado ao curso – CH</b> – Mestrado em Psicologia	p> 0,05 – São semelhantes
<b>IEFES</b> – Educação Física <b>comparado ao curso – CC</b> – Mestrado em Química	p> 0,05 – São semelhantes
<b>LABOMAR</b> – Ciências Ambientais <b>comparado ao curso CH</b> – Letras Português-Literatura	p> 0,05 – São semelhantes
<b>LABOMAR</b> – Ciências Ambientais <b>comparado ao curso CH</b> – Biblioteconomia	p> 0,05 – São semelhantes

conjunto de amostras provém da mesma distribuição, sendo uma extensão do teste U de Mann-Whitney para mais de duas amostras.

<sup>2</sup> Este teste complementa a análise de Kruskal-Wallis, pois nem sempre a diferença entre os grupos é nítida com esta prova. O teste de Dunn foi proposto por Dunn (1964), e é um teste de comparação múltipla não paramétrica.

<b>LABOMAR</b> – Ciências Ambientais <b>comparado ao curso CC</b> – Computação	p > 0,05 – São semelhantes
<b>LABOMAR</b> – Ciências Ambientais <b>comparado ao curso CC</b> – Mestrado em Química	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Letras Português-Literatura <b>comparado ao curso CH</b> – Biblioteconomia	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Letras Português-Literatura <b>comparado ao curso CH</b> – Mestrado em Psicologia	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Letras Português-Literatura <b>comparado ao curso CC</b> – Mestrado em Química	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Biblioteconomia <b>comparado ao curso CC</b> – Computação	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Biblioteconomia <b>comparado ao curso CC</b> – Mestrado em Química	p > 0,05 – São semelhantes
<b>CH</b> – Mestrado em Psicologia <b>comparado ao curso CC</b> – Mestrado em Química	p > 0,05 – São semelhantes

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No que diz respeito à semelhança entre as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, considerando a experiência e o contato com estes alunos, os estudos de Crochík *et al.* (2009) apontam que a maioria dos professores que participou da pesquisa destes autores, tanto os que possuem experiência quanto os que não possuem, apresentou atitudes favoráveis à educação inclusiva. Nesse estudo, não há diferença significativa quanto à experiência ou não entre os participantes. Mas, mesmo sendo favoráveis à educação inclusiva, propõem condições adequadas para as suas atuações, como: recursos humanos, diminuição de alunos por sala de aula a medida que há alunos com deficiência, e formação específica. Os pesquisados declaram que a formação pode favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

As contribuições deste estudo para nossa pesquisa é de que os autores tanto enfatizam a semelhança em atitudes mais positivas por parte dos participantes, professores da educação básica, quanto enfatizam a formação específica. Os autores consideram que, para a atuação de professores da educação básica, o que não se distancia da realidade vivida na Universidade, é a experiência, o contato com pessoas com deficiência e a formação inicial, contínua e específica sobre a temática de acessibilidade

e inclusão, para alunos, professores e, no caso da UFC, de servidores, que favorece atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão, mas em seus resultados isto não foi essencial, pois ambos os participantes, os que possuem experiência e os que não possuem, apresentaram atitudes semelhantes.

Em nosso estudo, os cursos citados que apresentaram atitudes sociais semelhantes, em geral são mais favoráveis à inclusão, considerando que, por exemplo, no curso de Ciências Ambientais, no qual os participantes não possuem experiência com alunos com deficiência, apresentaram atitudes semelhantes aos respondentes do curso de Letras Português-Literatura, que possuem experiência com esses alunos, não sendo preponderante para que apresentassem atitudes sociais mais favoráveis à inclusão a experiência e o contato com alunos com deficiência, pois suas atitudes sociais são semelhantes.

### **Considerações Finais**

Embora haja discussões sobre acessibilidade física, pedagógica, tecnológica e atitudinal em prol da inclusão de alunos com deficiência, ou transeuntes com deficiência que usufruam da Universidade, no que se refere à superação dessas barreiras para a inclusão acadêmica, percebe-se evolução histórico-cultural sobre a mudança de atitudes na sociedade em relação à inclusão de pessoas com deficiência, como por exemplo, a garantia do acesso à escola regular. No entanto, o acesso à Universidade não garante a inclusão destes alunos, é preciso garantir permanência, com participação destes sujeitos, sendo uma das barreiras encontradas por estes as atitudinais.

Todas as pesquisas selecionadas em nosso estudo enfatizam ou os alunos com e sem deficiência e/ou os professores, cujos resultados apontam para a maioria dos participantes como sendo favorável à inclusão escolar e acadêmica destes alunos.

No entanto, algumas destas pesquisas apontam que alguns professores são ideologicamente favoráveis à inclusão destes alunos, percebendo os benefícios como a evolução cultural nas escolas, mas não se sentem preparados para tal atuação, colocando os seus conhecimentos como insuficientes. Esse dado aponta para a necessidade de formação específica, inicial e contínua sobre a temática de acessibilidade e inclusão, bem como sobre as condições de deficiência.

Em nossa pesquisa participaram alunos, professores e servidores técnico-administrativos da UFC, totalizando 322 sujeitos, divididos entre os cursos de Educação Física (curso que não possui alunos com deficiência regularmente matriculados, mas convivem com comunidade com deficiência em projetos desenvolvidos no âmbito do curso), Ciências Ambientais (não possui alunos com deficiência regularmente matriculados), Letras Português-Literatura (há alunos com deficiência regularmente matriculados e formação específica), Biblioteconomia (há aluno com deficiência regularmente matriculado e não possuem formação específica), Mestrado em Psicologia (há aluna com deficiência), Computação (há cinco alunos com deficiência e é um curso da área de exatas) e Mestrado em Química (há aluno com deficiência regularmente matriculado e é da área de exatas).

É importante salientar que, diferente das pesquisas selecionadas e apresentadas ao logo de nosso estudo, incluímos os servidores como participantes da pesquisa por acreditarmos que também participam do processo inclusivo de alunos com deficiência na UFC.

Buscando responder aos objetivos desta pesquisa, verificou-se que, em geral, as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC são relativamente favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Os resultados permitem-nos dizer que os fatores importantes que influenciaram nas diferenças entre as atitudes sociais mais positivas, no caso do curso de Educação Física quando comparado ao curso de Computação, que o primeiro curso, além de contar com uma formação específica, com disciplinas e discussões acerca da temática de inclusão,

desenvolve projetos com a comunidade com deficiência no âmbito do curso.

E, no caso do curso de Computação, mesmo sendo um dos cursos da UFC com maior número de alunos com deficiência, a presença destes alunos não influenciou em atitudes mais positivas em relação ao curso de Educação Física.

Considera-se, portanto, que em alguns cursos a presença significativa de alunos com deficiência, como por exemplo, o curso de Computação, comparado ao curso de Educação Física não influenciou em atitudes sociais mais positivas. A experiência, o contato com pessoas com deficiência não apenas significa que estejam inseridos em uma sala de aula. O curso de Educação Física, por exemplo, não possui alunos com deficiência, mas além de ter formação específica sobre a temática, desenvolve projetos que atendem a pessoas com deficiência, logo, a frequência e a participação destes são constantes naquele curso.

A formação específica e diálogo sobre a temática de acessibilidade e inclusão foi essencial no âmbito do curso de Letras Português-Literatura com atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão que no curso de Computação. Neste caso, destacamos que certamente as ações inclusivas desenvolvidas pela UFC desde as ações desenvolvidas por meio do Projeto UFC Inclui e continuamente desenvolvidas pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, promovendo ações inclusivas e ciclos de debates no âmbito deste curso e até a localização desta Secretaria ser próxima a este curso, tenham influenciado em atitudes sociais mais favoráveis à inclusão nesta Unidade Acadêmica.

Com efeito, mudanças de atitudes sociais mais favoráveis nos cursos de Computação e de Ciências Ambientais se fazem necessárias para a diminuição das barreiras atitudinais, tanto para os alunos que já cursam Computação, quanto aos que venham ingressar neste e no curso de Ciências Ambientais.

Os professores, tanto os que atuam junto aos com alunos com deficiência quanto os que não atuam e os servidores técnico-administrativos

devem passar por formações envolvendo temáticas sobre condições de deficiência, acessibilidade e inclusão destes alunos, a fim de melhorarem suas atuações diante dos alunos com deficiência. Certamente, essa formação influenciará em atitudes sociais mais positivas e, conseqüentemente, reforçará a criação de uma cultura inclusiva na UFC.

Ao longo das ações inclusivas no âmbito da UFC, percebem-se as iniciativas com oferta de cursos à comunidade acadêmica da UFC, aos ciclos de palestras que ocorrem em todo o campus desta Universidade. Sugere-se que, a exemplo do curso de Computação, haja investimento em discussões acerca do desenvolvimento de tecnologias para pessoas com deficiência, com *software* e pesquisas que possibilitem todos os alunos participarem de alguma forma. Estando certo de garantias de disciplinas, mesmo que optativas, sobre essa temática e havendo discussões sobre a mesma, tem-se a criação de uma cultura inclusiva dentro deste curso. Da mesma forma, sugere-se que essas ações, como as do ciclo de debates sobre essa temática, tenham continuidade no âmbito destes cursos que citamos.

Ações como estas sugeridas podem contribuir para o avanço da criação de uma cultura inclusiva no âmbito da UFC. Certos de que nosso estudo não se esgotou em suas análises, a continuidade deste estudo acontecerá na publicação em periódicos e eventos que abordem a inclusão do ensino superior, bem como outras pesquisas no campo das atitudes sociais em relação à inclusão na UFC e na mudança destas atitudes sociais no âmbito da UFC.

## Referências

- BERCH, R. *Introdução a Tecnologias Assistivas*. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI), 2008. Disponível em: <http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- BOOTH, T.; AINSLOW, M. *Index on inclusive: developing learning and participation inschools*. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.

- CASTANHO, D.; FREITAS, S. N. *Inclusão e prática docente no ensino superior*. Santa Maria: Revista do Centro de Educação, nº 27, 2005.
- CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. Á. de L. e; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B. do; CASCO, R. *Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva*. São Paulo: Revista Psicologia, Ciência e Profissão, nº 29 (1), p. 40-59, 2009.
- DUNN, O. J. *Multiple comparisons using ranksums*. Technometrics, v.6, n.3, p.241-52, 1964.
- FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. *Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio*. São Paulo: Revista Psicologia Ciência e Profissão, nº 27 (4), 2007.
- GALVÃO FILHO, T. A. *A Tecnologia Assistiva: de que se trata?* In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1ª ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. *Inclusão Educacional para Pessoas Portadoras de Deficiência: um compromisso com o ensino Superior*. Ibité: Revista Escritos Sobre Educação, v.5, n.1, p.19-25, jan.-jun. 2006.
- OMOTE, S. *A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: notas preliminares*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: janeiro-abril, 2005.
- PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: Revista do Centro de Educação, nº 27, 2005.
- PEREIRA, M. M. *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. Rio Grande do Sul: UNirevista, vol. 1, nº 2. Abril de 2006.
- ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. *Acesso e Permanência do Aluno com Deficiência na Instituição de Ensino Superior*. Santa Maria: Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ROSSETTO, E. *Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Educação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade - qualidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

SOARES, A. C. S. *A Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: Estudo Sobre Ingresso e Permanência na Óptica dos Alunos, Docentes e Administradores*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação): UFC, 2011.

## **Formação de professores: mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão**

*Caroline Aparecida Nascimento Dias  
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza  
Carolina Cangemi Gregorutti*

### **Introdução**

A opção pela construção de um sistema educacional inclusivo considera enquanto responsabilidade do Estado, cidadãos brasileiros assegurados em suas necessidades, possibilitando o aprendizado e a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (BRASIL, 2007). Desta maneira, a Educação Inclusiva vem sendo discutida nos últimos anos como a melhor proposta para se inserir uma pessoa com deficiência nos diversos contextos da sociedade.

A escola é o primeiro contato da criança público-alvo da Educação Especial e as práticas exercidas ali, devem possibilitar a reflexão e a transformação na maneira pela qual as pessoas lidam com as diferenças. Em vista disso, a escola, sob efeito das práticas discursivas a respeito da inclusão, deve ser o local no qual a educação precisa acontecer a partir de lemas propostos como a educação para todos e todos na escola, garantindo e promovendo não só uma escola inclusiva a partir de determinadas aprendizagens, mas também tendo uma escola de qualidade, que respeita as diferenças, e que, de forma eficiente, trata de constituir sujeitos produtivos estabelecendo as regras da legitimidade democrática ao

demandarem a educação enquanto direito, exercício de cidadania e dignidade humana.

É possível notar que a inclusão escolar no Brasil vem avançando no que diz respeito a dados existentes, aspectos teóricos conceituais, políticas públicas e práticas educacionais (SOUZA, 2017). Sendo assim, documentos legais buscam assegurar o direito e o dever da criança público-alvo da Educação Especial não só na escola, entendendo este local como processo fundamental para o seu desenvolvimento, mas também na sua inserção social e os avanços vêm ocorrendo desde a Constituição Brasileira de 1988 que em seu artigo 208 assegurou as pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino regular (BRASIL, 1988).

Por meio do conhecimento destes documentos é possível reconhecer a necessidade de garantir aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial, o acesso, a permanência e o suporte ao frequentarem as salas de ensino comum (GREGORUTTI, 2017).

As dificuldades para a concretização efetiva do que se discute amplamente sobre a educação escolar desse aluno, considerando aqueles com deficiência em classes de ensino regular, dizem respeito, por exemplo, a oferta de serviços de apoio especializado, a formação efetiva de professores e as parcerias com as famílias (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003). Neste sentido, a inclusão escolar é um tema que tem como proposta a construção da cidadania, não só da pessoa com deficiência, mas também de todo o grupo social em que ela se insere e o quanto este grupo necessita de mudanças para acolher toda diversidade (ANDRADE; BRAGA, 2009).

Nesse contexto, “[...] é necessário considerar as diferenças culturais, sociais, ambientais, orgânicas ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas e sociais cotidianas, entendendo o conceito de deficiência como a interação entre o indivíduo e o ambiente” (PAULA; BALEOTTI, 2011, p. 55).

Para Andrade (2016, p.15) “[...] a experiência do aluno com deficiência no ambiente escolar inclusivo pressupõe mudanças no âmbito institucional e pessoal, englobando mudanças políticas, atitudinais, de estrutura física das edificações, de métodos e recursos de ensino”. Para Andrade (2016) é no professor que se deve haver o investimento para que a educação inclusiva aconteça, uma vez que ele é o indivíduo no qual lida diretamente com estes alunos e avalia as capacidades e necessidades deles, tanto os que apresentam deficiência quanto os que não apresentam.

O professor possui formação básica que o habilita a educar as crianças em questão para garantir a qualidade de sua prática pedagógica e tem em suas atribuições a missão de efetivar a mediação entre a criança com deficiência e o conhecimento a ser passado em sala de aula, permitindo o contato da criança com culturas e identidades sociais diversas, permeando a construção de conhecimentos acerca do mundo.

Para Sant’Anna (2016) as condições atuais de formação de professores para estarem nas salas de aula em escolas inclusivas são insuficientes; pois, não raro, dependem de investimento pessoal e/ou institucional de formações paralelas que sustentam as estratégias pedagógicas escolhidas. Com isso, entende-se que a formação do professor deve ser constante e necessariamente precisa acolher as necessidades e demandar dos seus alunos.

Isto posto, a equipe multidisciplinar pode ser fundamental nesse cenário, uma vez que possibilidades são ofertadas a partir de parcerias realizadas para garantir que essas capacidades sejam desenvolvidas e as dificuldades amenizadas, quando necessário.

No entanto, essa é uma tarefa difícil dentro da comunidade escolar, havendo muitas dificuldades na formação dos professores para habilitá-los a atuar em cenários da educação inclusiva. Melo e Pereira (2013, p. 94) relataram que “[...] é fundamental que se estabeleça uma rede de apoio e cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência social, por meio de equipe de profissionais, com vistas a potencializar as ações voltadas para o atendimento educacional”.

As propostas colaborativas que sustentam e proporcionam subsídios para a atuação do professor em sala de aula, caminham no sentido de respeitar singularidades e as necessidades dos alunos e são realizadas por meio da parceria entre profissionais da saúde e da educação (ROCHA, 2007). Obviamente, ao falar desta profícua relação, profissionais da saúde e escola, é preciso levar em conta as variações e especificidades de cada um, os estilos pedagógicos e educacionais e a cultura de cada contexto.

Souto, Gomes e Folha (2018) destacam a influência do terapeuta ocupacional na concretização de práticas inclusivas no âmbito escolar, utilizando a tecnologia assistiva, a capacitação de professores e as adaptações ambientais e estruturais como instrumento de trabalho. Contudo, é possível notar que a união entre pais, escola e demais profissionais, como o terapeuta ocupacional, pertencente às equipes multidisciplinares, vai além do aluno com deficiência e do contexto da sala de aula, mas de todas as ações que envolvem o ambiente físico, social e cultural da escola, da comunidade e da família dos alunos.

Destacando a importância da parceria entre os profissionais da saúde e os professores, a presente pesquisa teve como objetivo investigar quais são as atitudes sociais apresentadas por professores com relação à inclusão, após um curso de capacitação de 8 horas constituído por um conjunto de ações baseadas em técnicas de modificação de atitudes sociais, bem como conceitos sobre a inclusão escolar, as deficiências e o trabalho da equipe multidisciplinar.

## **Método**

Participaram do estudo doze profissionais graduados em Pedagogia, sendo dois participantes do sexo masculino e dez participantes do sexo feminino, com idade variando entre 27 e 57 anos.

Com relação ao perfil profissional dos participantes, 16% dos professores não atuavam na área da educação e 84% trabalhavam na Rede Municipal de Ensino de um município no interior do Estado de São Paulo.

Sobre os materiais para a coleta dos dados, foram utilizadas as duas versões da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI versão A e B). Esse instrumento foi construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005). A ELASI contém 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco 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 mensuram 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 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 cinco itens são inteiramente previsíveis (OMOTE, 2005).

A coleta dos dados foi realizada num município do interior do Estado de São Paulo durante um curso de capacitação de 8 (oito) horas de duração. Inicialmente foi feita apresentação do conteúdo do curso, que abordava temas referentes a Inclusão Escolar e a importância da Equipe Multidisciplinar dentro da escola; em seguida fez-se a aplicação da forma A da ELASI e após o curso a aplicação da forma B da escala.

Após a coleta realizou-se o tratamento dos dados, tais como a tabulação e atribuição dos valores aos dados da ELASI. Cada item recebeu ponto variando de 1 a 5, em função da alternativa assinalada e do enunciado. Para itens positivos, a alternativa *concordo inteiramente* vale 5 pontos, a alternativa *concordo mais ou menos* vale 4 pontos, a alternativa *nem concordo nem discordo* vale 3 pontos, a alternativa *discordo mais ou menos* vale 2 pontos e a alternativa *discordo totalmente* vale 1 ponto.

Para os itens negativos, os pontos foram atribuídos no sentido inverso, isto é, 1 ponto para *concordo inteiramente* até 5 pontos para *discordo inteiramente*. O escore total de cada participante foi a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Portanto, os escores individuais poderiam variar de 30 a 150 (OMOTE et al., 2005). Por fim, iniciaram-se as análises quantitativas por intermédio de comparações estatísticas, utilizando a prova de Wilcoxon visando comparar as respostas dos docentes pré e pós-curso de capacitação.

Ressalta-se que a pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012, referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e esclarecido para a participação voluntária na pesquisa antes do início da aplicação da primeira escala.

## **Resultados e discussão**

No contexto educacional brasileiro, as barreiras sociais de um modo geral são pouco lembradas, ainda que seja mencionada a importância de acolhimento e de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão, habitualmente a sua fundamentação está baseada em convicções pessoais ou em relatos e observações informais, esta análise permite o olhar a partir de um instrumento quantitativo que buscou contemplar de modo bastante sensível, a percepção das professoras em relação à inclusão antes e depois do curso ministrado pela terapeuta ocupacional.

Na área da saúde, a Terapia Ocupacional se destaca pelo uso da atividade como instrumento de trabalho cujos pressupostos teóricos sustentam o objetivo final que é a inserção social do sujeito. Nela, a atividade humana, ou a condição humana de fazer ou realizar algo de diferentes maneiras e com objetivos diversos promovem o desenvolvimento do sujeito e o engajamento ocupacional dele. Tais conceitos podem contribuir e corroborar com a forma de atuação dos profissionais

envolvidos nesta temática. Para Cardoso e Matsukura (2012) o terapeuta ocupacional, foca em ações de transformações de comportamento e de atitude, tanto dos alunos acompanhados no ambiente escolar quanto dos profissionais da escola, bem como na participação para facilitação de adequações e de adaptações para o desenvolvimento pedagógico de atividades, facilitação da interação entre familiares, alunos e profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, para a devida visualização das alterações das atitudes sociais apresentadas pelos professores, faz-se necessário descrever qual foi a programação do curso de capacitação, o modo como ele foi elaborado. Inicialmente foi feita a, 1) verificação das primeiras lembranças sobre um contato inicial com pessoas com deficiência, resgatando sensações, sentimentos, comportamentos e interferência de terceiros nessa vivência; 2) apresentação dos conceitos atuais e adequados das deficiências, bem como da Educação Inclusiva; 3) discussão sobre a importância da atuação da Equipe Multidisciplinar; 4) papel do Terapeuta Ocupacional na Equipe Multidisciplinar; 5) discussão sobre as atitudes sociais; 6) apresentação de sugestões de técnicas, estratégias e recursos elaborados pelo Terapeuta Ocupacional para a utilização dos professores com alunos com deficiência; 7) apresentação de pesquisas sobre mudanças positivas de atitudes sociais com relação à inclusão, por intermédio de elaborações de textos e de desenhos que receberam cursos com o mesmo objetivo que esse; 8) aplicação da dinâmica “A Máquina”; 9) encerramento discussões sobre os efeitos do curso para a prática pedagógica desses profissionais.

Sobre a dinâmica intitulada “A Máquina”, ela teve por objetivo promover a integração entre as participantes, explorando sua maneira de trabalhar em equipe, ela consistiu das seguintes etapas: havia um tempo mínimo de quinze minutos para aplicação e só aconteceria com no mínimo cinco participantes e não havia número máximo de participantes pré-estabelecido. O processo se deu da seguinte maneira: 1 – Solicitou-se que o grupo escolhesse um objeto (de preferência do contexto educacional); 2 – Todos os participantes foram informados que aquele objeto

precisaria ser construído por todos juntos, utilizando seus próprios corpos como instrumentos, lembrando que esse objeto deveria estar em bom funcionamento, ou seja, os componentes humanos dependeriam dos demais para se movimentarem; 3 – Foi dado aos participantes cerca de 10 minutos para a montagem; 4 – Quando o prazo se encerrou solicitou-se que o grupo apresentasse sua “máquina”; 5 – Finalizou-se por meio de uma discussão sobre como decorreu a dinâmica.

Em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar e escolarização das crianças público-alvo da Educação Especial, estão presentes também outras variáveis pessoais dos professores, como sentimentos a favor ou contra a Inclusão desses alunos em salas de ensino comum. Buscou-se trazer às participantes, com a finalização da dinâmica “A Máquina” a reflexão sobre a inclusão, tendo em vista o princípio da integração. Sabe-se que durante o seu desenvolvimento, o aluno deve ser incorporado no ensino comum, ou seja, todo suporte dos serviços especializados deveriam caminhar no sentido de preparar o aluno para uma suposta integração e, caso isso não fosse possível, garantir a escolarização na classe especial.

Com relação as atitudes sociais em relação à inclusão, elas são repletas de carga afetiva a favor ou contra a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial e predispõem a uma prática coerente com as cognições e afetos dos professores, no que se refere a esses alunos.

Nesse sentido, o instrumento utilizado na coleta dos dados das professoras para avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão foi a ELASI. Apresentam-se os resultados dos escores da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão (ELASI), em suas formas A e B, sendo a forma A aplicada antes do início do curso e a forma B após a aplicação do curso. Sendo assim, apresentam-se os dados da variação, mediana e dispersão de ambas as formas da ELASI, ou seja, na Tabela 1 contém a síntese dos resultados expressos em escores que cada participante obteve.

Tabela 1 - Escores da ELASI do pré-teste e pós-teste

ESCORES DA ELASI				
		DISPERSÃO (Q1-Q3)	MEDIANA	VARIAÇÃO (MIN-MAX)
PRÉ-CURSO	ELASI A	122,25 - 133,25	126, 5	78 -139
PÓS-CURSO	ELASI B	121,75 - 143	139	115 - 145

Fonte: elaborado pela autora.

Com os escores das escalas, buscou comparar esse grupo em ambos os momentos, pré e pós-curso de capacitação, a fim de se verificar se houve alteração estatisticamente significativa das atitudes sociais em relação à inclusão.

De acordo com a prova de Wilcoxon ( $p = 0,0503$ ), o resultado da análise demonstrou que não são consideradas tão significantes as atitudes sociais após o curso de capacitação. Entretanto percebe-se pela distribuição da Tabela 1 que os dados indicam que os resultados do grupo após o curso são ligeiramente superiores aos do pré-curso de capacitação.

Resultados similares foram encontrados no estudo feito por Souza, Silvero e Galhardi (2014), no qual foi realizado um curso de capacitação de 12 horas com a temática da importância da psicopedagogia no contexto da Educação Inclusiva. A 9 (nove) alunas de uma pós-graduação em Psicopedagogia aplicaram-se um questionário e as formas A e B da escala ELASI pré e pós curso. Neste estudo houve mudança significativa das concepções de deficiências apresentadas pelas participantes pós curso de capacitação. Já nas atitudes sociais em relação à Inclusão, mensuradas pela ELASI, houve diferença não tão significativa após o curso.

Outros estudos também apresentaram delineamentos e resultados parecidos, como o estudo de Souza, Lindolpho e Pereira (2018) que tinha como objetivo a aplicação de uma série de ações que, embasadas nas técnicas de modificação de atitudes sociais, verificavam se essas ações influenciavam de forma positiva as atitudes dos professores.

As atitudes sociais são as posições que as pessoas possuem referente a algum objeto ou situação. Chanini descreve as atitudes sociais como:

“[...] predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa. As atitudes não são observadas diretamente, mas sim inferidas. Representam nossos gostos e desgostos, nossas afinidades e aversões por determinadas situações. Desempenham funções específicas para cada pessoa, servindo como ajuda à formação de ideias mais estáveis da realidade e servem de base para situações sociais importantes.” (CHAHINI, 2012, p. 01).

Em uma perspectiva central, Rocha, Luiz e Zulian (2003) discutem o papel do terapeuta ocupacional na comunidade escolar como agente facilitador da reflexão do processo de inclusão e exclusão vivenciado pelo aluno com deficiência em suas dificuldades.

Ações que colaborem com a prática e com a capacitação de professores de alunos público alvo da educação especial, dando ênfase na mudança comportamental destes agentes educacionais e na mudança de atitudes deles em relação à inclusão, ressignificam cotidianos e modos de vida.

Nesse sentido, ao instrumentalizar professores, por meio do curso de capacitação, foi possível notar mudanças atitudinais nos participantes, facilitando a compreensão das reais necessidades dos seus alunos.

Omote et al. (2005) fizeram um estudo que tinha como objetivo verificar a possibilidade de modificar as atitudes sociais, através de um curso com a carga horária total de 14 horas, de estudantes do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, futuros professores, em relação à inclusão. As atividades do curso foram distribuídas em sete encontros semanais de duas horas. O primeiro encontro foi utilizado para esclarecimentos iniciais e a aplicação da ELASI. Cinquenta e seis alunos participaram desse estudo, dos quais 54 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades entre 19 e 21 anos. Os alunos eram de salas diferentes; logo, o estudo foi realizado com dois grupos (grupo 1 com 29 alunos e grupo 2 com 27 alunos). Os grupos 1 e 2 apresentaram escores maiores pós curso, quando comparados ao pré curso, o que é considerado resultado estatisticamente significativo. Assim, pode-se

concluir que intervenções estruturadas, mesmo que breves, podem causar efeitos positivos nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Diante disso, acredita-se que ações com o objetivo mais direcionado à temática da inclusão da pessoa com deficiência na escola e na sociedade de uma forma geral, abordando mais profundamente e de forma mais extensa cada tópico do tema, promoveria uma maior reflexão dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, principalmente da área da saúde e da educação, e conseqüentemente propiciando a mudança das suas concepções e atitudes sociais referentes à inclusão social.

Vale ressaltar que todas as pesquisas apresentadas sobre mudanças de atitudes sociais foram elaboradas por pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, abrindo espaço para que terapeutas ocupacionais e demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar pudessem propagar novas discussões e reflexões sobre suas respectivas áreas, visando ampliar cada vez mais essa possível parceria, bem como modificar as concepções e atitudes sociais dos profissionais que receberiam esses cursos de capacitação, sobre suas áreas, sobre as deficiências e novamente sobre inclusão desde escolar até social.

### **Considerações finais**

O presente trabalho teve como objetivo investigar quais são as atitudes sociais apresentadas por professores com relação à inclusão e se seria possível a modificação dessas atitudes. De acordo com seus resultados, pode-se perceber que intervenções são capazes de modificar, mesmo que ligeiramente, as atitudes sociais das pessoas. Destaca-se a carga horária pequena das intervenções e se supõe que a introdução de conhecimentos específicos referentes a inclusão e às deficiências produziriam mudanças positivas e mais significantes.

A equipe multidisciplinar nesse cenário possui respaldo suficiente para propiciar esses conceitos nos profissionais e, em conjunto, promover a inclusão. A equipe multidisciplinar pode ser composta por

profissionais da saúde e da educação; entre eles, o Terapeuta Ocupacional. Esta profissão, tem como instrumento de trabalho a possibilidade de engajamento ocupacional dos sujeitos, para isso são utilizadas as áreas de desempenho ocupacional, sendo elas: atividades de vida diária (atividades de autocuidado), atividades instrumentais de vida diária (atividades que promovam a interação do indivíduo com o meio), descanso e sono, educação, trabalho, brincar, lazer e participação social. (AOTA, 2015).

O trabalho da Terapia Ocupacional no contexto escolar vem crescendo cada vez mais, já que a profissão permite que seja traçado plano de tratamento individual e de auxílio ao professor, considerando que “a participação dos alunos nos ambientes escolares e também nos demais contextos cotidianos, depende da realização de atividades e tarefas que se traduzem em um bom desempenho ocupacional”. (ABE, 2009). Por meio da Resolução n° 500, de 26 de dezembro de 2018 (COFFITO, 2018) o campo de atuação escolar tornou-se uma das especialidades da Terapia Ocupacional, guiando os profissionais e sustentando em um documento legal esta prática.

Algumas das intervenções do Terapeuta Ocupacional dentro da escola são: adequações ambientais, análise das atividades, mediação do vínculo entre a escola e a comunidade, capacitação do professor para receber e trabalhar com o aluno com deficiência, bem como intervenções com instrumentos, como o engrossador de lápis, suporte para alinhamento postural, confecção de órteses, uso da tecnologia assistiva e tantos outros. Fonseca et al (2018) realizaram um estudo reunindo atividades feitas no processo de intervenção do terapeuta ocupacional na inclusão escolar, sendo elas, orientação para uso de tecnologias assistivas e/ou mobiliário, orientação familiar e a comunidade da escola regular, realização de intervenção clínica/institucional para desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras, treino de AVD's, para a sala de aula, prática centrada no cliente com acolhimento e escuta ampliada tanto da criança, dos familiares e de toda a comunidade escolar, realização do direcionamento e encaminhamento para serviços da rede de apoio.

Sendo assim, com ações com objetivos de promover a colaboração e a reflexão entre profissionais da saúde e da educação, o terapeuta ocupacional pode colaborar na qualidade de atuação destes profissionais no cotidiano escolar, conforme os dados apresentados neste capítulo. Diante disso, fica evidente como as atitudes sociais influenciam no processo de inclusão, assim como a apropriação de conteúdos específicos e a união dos serviços de saúde e educação são capazes de promover a inclusão escolar e social.

## Referências

- ABE, P.B. Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor. 2009. 100 f. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91193>.
- ANDRADE, M. M. A. Percepção de Competência na Execução de Atividades Realizada por Escolares com e sem Deficiência. 2016. 128 f. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2016.
- ANDRADE, A. F.; BRAGA, A. P. M. Percepção de profissionais da educação inclusiva acerca da terapia ocupacional. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, v. 22, n. 3. 2009. p.143-150.
- AOTA. Associação Americana de Terapia Ocupacional. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 3, n. 26 (ed. esp.), p. 1-49, jan./abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 20 mai. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. v. 2, p. 6544. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).

CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012.

CHAHINI, T. H. C.; A importância das Atitudes Sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino. *Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC*, São Luís, MA, Julho/2012.

CIF. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. Organização e coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, 2003.

DA FONSECA, Simoni Pires et al. Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar/Detailing and reflections on occupational therapy in the process of school inclusion. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 26, n. 2, 2018.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi. *A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física*. 191 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

MELO, F. R. L. V. PEREIRA, A.P.M. Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Física: Visão dos Professores Acerca da Colaboração do Fisioterapeuta. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n.1, p. 93-106, Jan.- Mar., 2013.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas investigados. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.

OLIVEIRA, A. K. C.; MATSUKURA, T. S.; FONTAINE, A. M. G. V. Autoconceito e Autoeficácia em Crianças com Deficiência Física: Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.23, n.1, p.145-160, Jan.-Mar., 2017.

- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.
- PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L.R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 19, n. 1, p. 53-69, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114853>.
- ROCHA, E. F. A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, set.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14015/15833>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-78, maio-ago. 2003.
- SOUTO, M. S.; GOMES, E.B.N. FOLHA, D.R.S.C. Educação especial e terapia ocupacional: Análise de interfaces a partir da produção de conhecimento. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.4, p.583-600, Out.-Dez., 2018.
- SANT'ANNA, M. M. M. *Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar*. 166 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- SOUZA, M. M. G. S.; SILVERO, A.S.; GALHARDI, C.M. Formação Inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, Belo Horizonte, vol. 7, nº 13, .79-90, novembro de 2014.
- SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 751-762, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1261>. Acesso em: 23 maio de 2018.
- VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. 183 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114037>.

**Formação continuada de professores  
em educação especial e inclusiva:  
atitudes sociais diante da deficiência  
de desistentes e cursantes**

*Olga Maria Rolim Piazzentim Rolim Rodrigues*  
*Vera Lucia Messias Fialho Capellini*  
*Gislaine Ferreira Menino-Mencia*

## **Introdução**

A formação de professores no Brasil tem sido foco de acalorados debates ao longo dos anos. No entanto, a maioria dos países ainda não conseguiu “atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8).

Nóvoa (1995) ressalta que a década de 1990, foi marcada pela formação contínua de professores, entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Após a formação inicial, a continuada é realizada por meio de participação em eventos, cursos desde curta duração até especializações, podendo ser em serviço ou fora dele e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

Vários autores têm investigado esta temática da formação continuada de professores (ANDRÉ, 2009; MIZUKAMI, 2010; BRZEZINSKI, 2013). E, embora os trabalhos realizados sejam vastos, ainda se sabe pouco

sobre o tema. Nesse sentido, “conhecer mais de perto a temática parece-nos essencial, pois, é essa formação, que confere ao professor o conhecimento profissional básico que poderá lhe permitir trabalhar na educação do futuro professor” (BELTRÃO et al 2108, p. 265).

Nesta perspectiva, Capellini e Mendes (2004) afirmam que a formação continuada é essencial em qualquer área de atuação. Sobretudo, neste momento que um dos maiores desafios da educação se constitui no paradigma da inclusão escolar, ou seja, garantir acesso e aprendizagem de todos os alunos considerando a singularidade de cada um.

O professor atualmente ainda encontra dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, pois alguns não tiveram em sua formação inicial conteúdos que privilegiem a educação inclusiva e suas especificidades e outros cuja formação contemplou o modelo ainda é pautado no conceito de deficiência, legislação e história, pouco o instrumentalizando no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mas que conteúdos devem ser oferecidos? Quais metodologias? Que formato deveria ter os cursos? Kassar (2014, p. 218) igualmente questiona sobre essa temática: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista?’”.

Construir uma escola inclusiva é um processo complexo que precisa para além de garantir a matrícula de todos os alunos independentes de quaisquer características, deve ofertar um ensino que promova a aprendizagem. Parte da premissa que independente se o aluno tem deficiência ou não, é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino. Esta reestruturação deve passar pela formação continuada de toda a equipe escolar (MENINO-MENCIA, 2016; BATISTA; NICODEM, 2017).

Capellini e Mendes (2004) já apontavam ser fundamental que todos os professores conhecessem informações básicas sobre as deficiências, visando minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos à qualidade da inclusão esco-

lar. “A assimilação de novos conceitos e novas informações, objetivando mudanças de conteúdos e atitudes, está atrelada ao cognitivo quanto ao emocional das pessoas. (CAPELLINI; MENDES, 2004, p. 602)”.

Diferentes estudos (TAMAKLOE, 2018; ARAUJO, 2017; KANG, 2017; HAEGELE; ZHU, 2017; LEHANE, 2016; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002) sobre formação continuada e inclusão escolar têm demonstrado que a ênfase dos programas devem articular teoria e prática de modo a favorecer o ensino para garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ademais ressaltam a importância das crenças e atitudes.

Segundo Bisol, Sangherlin e Valentini (2013, p. 242), em relação a educação inclusiva há um abismo “entre a prática e os discursos (das ciências, da política e das boas intenções) (...). No dia a dia das escolas, onde o discurso deve necessariamente se transformar em prática, qualquer olhar atento percebe que muitas dificuldades se apresentam”.

O estudo de Capellini et al (2011) analisou a opinião dos professores acerca de um curso de formação continuada, na modalidade EAD sobre práticas em Educação Especial e Inclusiva. Os resultados indicaram que os participantes, na sua maioria, avaliaram o curso positivamente em todos os aspectos solicitados. As autoras concluíram que a Educação a Distância se mostrou como uma ferramenta relevante para aquisição de conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva.

Souza e Rodrigues (2015), concluíram que os professores precisam sim conhecer história, legislação, teorias a serem aplicadas em sua sala de aula que corroborem para aprendizagem e a complementação mútua para o desenvolvimento do indivíduo na vida social e escolar. No entanto, alerta que “esse profissional deverá ter o cuidado de “enxergar” o outro e não tão somente os papéis que definem o que vem a ser inclusão. Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados” (p. 22986). Demanda também a troca de saberes entre os professores para mudanças de crenças e atitudes no exercício docente.

Pletsch e Souza (2017) afirmam ser esse é um ponto fundamental, somado à parca formação técnica, às barreiras atitudinais e às condições

do trabalho docente precisam ser pensadas. As práticas inclusivas podem fracassar se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas (SAMADI; McCONKEY, 2018; DAMIANIDOU; PHTIAKA, 2018; MARKOVA et al, 2016; SHADE; STEWART, 2001; OMOTE et al, 2005).

A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que aqueles professores que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que aqueles com atitudes positivas.

Neste texto, foi dado um destaque às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão por entender que se trata de uma condição bastante relevante do contexto educacional. Entretanto, embora sejam condições essenciais, as atitudes favoráveis à inclusão por parte dos professores e a sua capacitação para o uso competente de recursos de ensino e de estratégias inclusivas não garantem a construção de educação inclusiva.

A importância do estudo sobre as atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

O conceito de atitudes sociais dedica-se ao estudo das reações das pessoas face à inclusão, ou seja, versa sobre um conjunto de crenças favoráveis ou desfavoráveis afetivamente sobre um objeto social, e sua ação sobre o mesmo (DAMIANIDOU; PHTIAKA, 2018; CHAHINI, 2012; RODRIGUES, 2009; OMOTE et al 2005).

Algumas pesquisas (OMOTE, 2018; 2013; VASILEIADIS; DOIKOU-AVLIDOU, 2018; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002) demonstram que os profissionais envolvidos com a área de Educação apresentam opinião relativamente favorável em relação à perspectiva de alunos com deficiência estudarem em classes comuns.

No Brasil Omote (2005), utilizando-se de um instrumento de mensuração, elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP, denominado Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), vem desenvolvendo estudos sobre essa temática, concluindo, que não há consenso sobre as variáveis sociodemográficas, todavia, assim como nas pesquisas internacionais há uma tendência de atitudes sociais mais favoráveis por professores do gênero feminino, mais jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino comum, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência prévia no ensino de alunos com deficiência (OMOTE et al., 2005).

Em seu artigo de revisão, Omote (2013) observou que os resultados não demonstraram de modo conclusivo a natureza da relação, mas, que a relação entre atitudes sociais e inclusão são estabelecidas por diferentes variáveis, tanto em relação aos participantes quanto aos objetos atitudinais envolvidos correlacionados, concluindo que no Brasil, pesquisas a respeito de atitudes sociais em relação à inclusão são ainda relativamente incipientes e há muitos resultados desencontrados.

Um dos artigos revisados pelo autor sobre a formação, refere-se ao estudo de Kijima (2008) em que não se observou diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão antes e depois do curso de especialização em temas referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva. Constatou-se que as atitudes sociais não são alteradas com os conteúdos aplicados e, o autor, considera a importância de se investir em estratégias que modifiquem de forma genuína as atitudes sociais inclusivas dos professores, uma vez que estas são essenciais para um ambiente significativo e acolhedor na sala de aula.

As características pessoais do professor, segundo Souza (2017), podem interferir nas suas ações em relação ao AEE. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação e capacitação de futuros professores deem a necessária atenção as concepções dos docentes, de modo a combater atitudes excludentes e promover a inclusão escolar.

Omote (2018) em artigo recente analisou o avanço ocorrido nos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, uma vez que as discussões em torno de pensamentos sociais têm influenciado pesquisas na área. Inicialmente, relata resumidamente algumas escalas de atitudes sociais disponíveis para pesquisa tanto com adultos como com crianças. Os resultados apresentam favoráveis modificações das atitudes sociais em relação à inclusão quando são oferecidas atividades planejadas para este fim e, conseqüente, benefício para todo ambiente escolar.

Deste modo, devemos considerar que o paradigma da inclusão prevê uma significativa transformação no ambiente escolar, ou seja, será necessário para essa mudança ocorrer, um olhar não somente para a deficiência, mas para o meio social em que estão inseridos, como o contexto escolar, nas relações sociais, no entorno da comunidade e nas relações interpessoais. E para isso se faz necessário uma educação contínua do professor.

Nesse sentido, propomo-nos responder aos seguintes problemas de pesquisa<sup>1</sup>:

1. Há diferenças sociodemográficas de professores que aderiram ou não a um curso de capacitação em Educação Inclusiva?
2. Há diferenças nas atitudes sociais de professores que aderiram ou não a um curso de capacitação em Educação Inclusiva?
3. Há relação entre sociodemográficas de cada grupo de professores (G2: que aderiram ou G1: que não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva) e as questões da ELASI e o resultado total da mesma?
4. Há diferenças entre as atitudes sociais antes e depois da capacitação (Pré e pós - G2)?
5. Há diferenças entre as atitudes sociais de quem não aderiu (pré G1) e de quem realizou a capacitação (Pós G2)?

Os objetivos consistem em:

---

<sup>1</sup> A coleta de dados para a conclusão desta análise foi realizada por Gislaïne Ferreira Menino-Mencia como parte de sua Tese de Doutorado, já qualificada em 18 de março de 2019.

- Descrever e comparar as variáveis sociodemográficas de professores que aderiram e não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva.
- Descrever e comparar as atitudes sociais de professores que aderiram e não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva.
- Relacionar variáveis sociodemográficas e o resultado da ELASI de cada um dos grupos
- Comparar o desempenho da ELASI antes e depois do curso de capacitação.
- Comparar o desempenho da ELASI do grupo que não aderiu (pré G1) com o do grupo que realizou o curso (pós G2).

## Método

Participaram deste estudo 94 profissionais da Educação, de escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior paulista. Deles 47 participaram de todas as fases de um curso de capacitação sobre Educação Inclusiva (Grupo 1) e 47 participaram apenas do primeiro encontro do curso (Grupo 2), não aderindo as demais atividades do mesmo. As participantes são, na maioria, da cidade de Bauru, conforme pode ser visualizado na tabela 1.

**Tabela 1.** Cidade de origem das participantes

Cidade em que atua	Grupo 1		Grupo 2	
	Bauru	35	74,5%	38
Lençóis Paulista	6	12,7%	2	4,2%
Arealva	5	10,6%	6	12,7%
Pirajuí	1	2,12%	0	0
Agudos	0	0	1	2,1%

Fonte: elaborada pelas autoras.

De acordo com a tabela 2, a maioria das participantes é formada em Pedagogia (G1=76,6% e G2=68%) e Letras (G1=17% e G2=14,9%). Os demais se distribuem em cursos como Psicologia, História, Ciências e Educação Física entre outros.

**Tabela 2.** Formação dos participantes dos dois grupos.

Graduação	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Pedagogia	36	76,6%	32	68%
Letras	8	17%	7	14,9%
Psicologia	2	4,2%	1	2,1%
História	1	2,1%	3	6,4%
Geografia	1	2,1%	0	0
Filosofia	1	2,1%	0	0
Ciências	2	4,2%	2	4,2%
Ed física	0	0	3	6,4%
Matemática	0	0	2	4,2%
Jornalismo	0	0	1	2,1%
Química	0	0	1	2,1%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Quanto ao cargo ou função, 76,6% dos participantes (Grupo 1) e 89,3% (Grupo 2) são professores do Ensino Fundamental I ou II. Os demais distribuem-se em cargos de gestão e professores de Educação Especial.

**Tabela 3.** Função ou cargo dos participantes dos dois grupos.

Função/cargo	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Professora - PEB I	26	55,3	25	68%
Professora - PEB II	10	21,3	10	21,3%
Professor Educação Especial	4	8,5	3	8,5%
Coordenador/a	3	6,4%	6	12,7%
Diretor/a	3	6,4%	2	4,2%
Professor e interlocutor	1	2,1%	0	0
Assessora de Gestão Estratégica em Educação	1	2,1%	0	0
Vice Diretor	0	0	1	2,1%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Quanto as especializações, 15 das participantes (31,9%) dos dois grupos (G1 e G2) não realizaram nenhuma. Das especializações citadas apenas quatro delas foram comuns aos dois grupos (Alfabetização, Educação Especial e Inclusiva, Ensino de Línguas e Psicopedagogia).

As participantes do Grupo 1 relataram 12 especializações diferentes. As mais frequentes foram: Educação Especial e Inclusiva (7); Gestão (4) e Psicopedagogia (8). E as participantes do Grupo 2 também relataram 12 especializações diferentes, sendo que as mais frequentes foram: Educação Especial e Inclusiva (8) e Psicopedagogia (8).

O estudo foi realizado nas dependências de uma Universidade Pública do interior do estado de São Paulo, sendo que o primeiro encontro do Curso de Formação Continuada aconteceu nas dependências do anfiteatro da Ordem dos Advogados de Bauru (OAB) e os demais encontros ocorreram no anfiteatro do Departamento de Educação da universidade.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) **Formulário de inscrição** (cadastro de interesse), disponível na plataforma Google Drive, visando a caracterização do perfil dos participantes quanto aos dados pessoais, escolaridade/formação, bem como referentes aos dados profissionais.
- b) **Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)**, que se trata de um instrumento utilizado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão.

De acordo com Omote (2005; 2013) o instrumento é constituído por duas versões - ELASI-A e ELASI-B - que contemplam 35 itens, sendo que, destes, 30 tem como finalidade a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão (15 itens são positivos e 15 são negativos) e cinco se referem a escala de mentira.

A aplicação da Escala poderá ser realizada de forma individual ou coletiva, com a presença de um responsável, O cálculo dos escores é realizado da seguinte forma: inicialmente deve-se atribuir pontos a cada item, que variam de 1 a 5. Assim, para os itens positivos, na alternativa

concordo inteiramente é pontuado 5, na alternativa concordo mais ou menos, 4, na alternativa nem concordo nem discordo, pontua-se 3, na alternativa discordo mais ou menos, 2 pontos e a alternativa discordo totalmente apenas 1 ponto. E nos itens negativos, a pontuação ocorre no sentido inverso,

O escore total para cada participante se refere a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Dessa forma, os escores individuais podem variar de 30 a 150 pontos. A pontuação da Escala de Mentira é de 0 para as alternativas a ou b e 1 para as alternativas d ou e, que devem ser somados, podendo variar de 0 a 5.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente, foi enviado um convite do curso de formação continuada aos professores da rede básica de educação, indicando um prazo para que pudessem fazer sua inscrição. Os professores preencheram uma ficha cadastral de interesse por meio de um formulário disponível na plataforma *Google Drive*.

Após realização do cadastro, foi enviado aos participantes um e-mail informativo com a data e horário do primeiro Encontro Presencial, com a finalidade de explicar os objetivos do curso, bem como realizar a primeira aplicação da Escala ELASI, antes da palestra de abertura, cuja temática se referiu a “Diversidade e Cultura Inclusiva”.

Ao final do curso foram realizados dois Workshops presenciais, com 4 horas de duração, propiciando a oportunidade de vivências aos professores, a partir de técnicas de dinâmica de grupos.

Antes do início do primeiro Workshop foi realizada a segunda aplicação da ELASI, sendo esta reaplicada ao final do segundo workshop.

Os dados foram analisados quantitativamente, sendo que na comparação entre os dados sociodemográficos dos grupos e dos resultados da ELASI utilizou-se o Teste t, de Student e, para as análises de correlação utilizou-se o Teste de Pearson. As demais variáveis são apresentadas em frequência absoluta e relativa.

## Resultados

Os dados demográficos dos dois grupos mostram que as participantes são, na maioria, mulheres, com idade entre 37 e 46 anos no Grupo 1 (51%) e com idade de 47 anos ou mais no Grupo 2 (57,5%). Majoritariamente, os participantes tem união estável e não possuem deficiência. Deles, 19,2% dos participantes do Grupo 1 tem pessoas com deficiência na família, sendo que os tipos de deficiência relatados foram: deficiência física, visual, auditiva, intelectual e de aprendizagem, além de pessoas com sequelas de paralisia cerebral, autismo e Síndrome de West. No Grupo 2 as deficiências relatadas foram: deficiência auditiva, autismo e Síndrome de Turner.

Quanto ao tempo de trabalho na Educação, 56,3% dos participantes do Grupo 1 tinha até 10 anos de experiência, enquanto que no Grupo 2, 59,6% relataram 11 anos ou mais. Mais de 76% dos participantes dos dois grupos tinham alunos com deficiência na sala de aula, sendo que no Grupo 1 38,3% e no Grupo 2, 53,3% mais de três alunos com deficiência em sala. Quanto ao tempo de experiência com alunos com deficiência, 59% dos participantes dos dois grupos tinham entre 1 e 10 anos de experiência.

**Tabela 4-** Apresentação das variáveis sociodemográficas dos participantes dos Grupos 1 e 2.

Variáveis	Características	Grupo 1		Grupo 2	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	44	93,6%	47	100%
	Masculino	03	6,4%	0	0
Idade	27 a 36	05	10,6%	08	17%
	37 a 46	24	51	12	25,5%
	47 ou mais	18	38,4%	27	57,5%
Estado Civil	União Estável	33	70,2%	33	70,2%
	Solteira	11	23,4%	09	19,2%
	Divorciada	03	6,4%	05	10,6%
Possui deficiência	Sim	0	0	0	0
	Não	47	100%	47	100%
Possui pessoa com deficiência na família	Sim	09	19,2%	03	6,4%
	Não	38	80,8%	44	93,6%
Tempo de serviço na Educação	0 a 5 anos				
		16	34,1%	12	25,5%
	6 a 10 anos	10	21,2%	07	14,9%
	11 a 15 anos	09	19,2%	14	29,8%
	16 anos ou mais	12	25,5%	14	29,8%

<b>Tem alunos com deficiência</b>	Sim	36	76,6%	38	80,8%
	Não	11	23,4%	09	19,2%
<b>Quantos na sala</b>	Nenhum	12	25,5%	10	21,2%
	01	09	19,2%	07	14,9%
	02	08	17%	05	10,6%
	03 a 04	05	10,6%	04	8,5%
	05 ou mais	13	27,7%	21	44,8%
<b>Tempo de experiência com alunos com deficiência</b>	Nenhum	07	14,9%	09	19,2%
	1 a 5 anos	17	36,2%	13	27,7%
	6 a 10 anos	11	23,5%	15	31,9%
	11 anos ou mais	10	21,2%	09	19,1%
	Sem informação	02	4,2%	01	2,1%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Análises comparativas entre os grupos quanto à idade, tempo de serviço, tempo de experiência com alunos com deficiência e números de alunos com deficiência na sala de aula foram realizadas, mas não foram encontradas diferenças significativas, como mostra a Tabela 5.

**Tabela 5-** Análise comparativa de variáveis sociodemográficas dos Grupos 1 e 2.

Variáveis analisadas	Grupo 1		Grupo 2		P
	Média	DP	Média	DP	
Idade	44,68	7,10	47,42	9,41	0,114
Tempo de experiência na Educação	10,72	7,10	12,23	7,70	0,325
Experiência com aluno com deficiência	6,77	6,40	6,60	6,80	0,903
Número de alunos por sala	2,25	1,97	2,89	2,12	0,135

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os participantes responderam, no primeiro encontro de um curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva a ELASI, uma escala que avalia as atitudes sociais diante da deficiência. A Tabela 6 mostra que 59,6% dos participantes do Grupo 1 e 57,4% do Grupo 2 apresentaram pontuação acima de 136 pontos. Comparando os dois grupos com o resultado do pós-teste do Grupo 1 observa-se que no pre-teste 59,6% dos participantes do G1 e 56,4% do G2 fizeram 136 pontos ou mais. No pós-teste 68,1% dos participantes do G1 tiveram esta pontuação.

**Tabela 6-** Pontuação na Elasi para os participantes dos dois grupos, na primeira aplicação e do Grupo 1, na segunda aplicação.

Pontuação na ELASI	Grupo 1 pré		Grupo 2 pré		Grupo 1 pós	
	n	%	n	%	n	%
85 a 105 pontos	01	2,1%	01	2,1%	0	0
106 a 125 pontos	06	12,7%	07	14,9%	03	6,4%
126 a 135 pontos	12	25,5%	12	25,5%	11	23,4%
136 a 145 pontos	25	53,2%	23	48,9%	26	55,4%
146 pontos ou mais	03	6,4%	04	8,5%	06	12,7%

Fonte: elaborada pelas autoras.

A Tabela 7 mostra a comparação da pontuação média entre os pré-testes do G1 e do G2. O G2 teve uma média maior, mas a diferença entre os grupos não foi significativa. Comparando o pré e o pós-teste do G1 observa-se um aumento na média pós-curso, mas a diferença também não foi significativa. Comparou-se, ainda, o pré-teste do G2 com o pós-teste do G1. Ainda que a pontuação do G1 tenha sido maior, a diferença observada também não foi significativa.

**Tabela 7-** Análise comparativa intra e inter grupos, dos resultados da ELASI.

Variáveis analisadas	Intra Grupos			Inter grupos		
	Grupo 1 pré Média (DP)	Grupo 1 pós Média(DP)	P	Grupo 2 pré Média(DP)	Grupo 1 pós Média(DP)	P
ELASI pontuação	135,21(11,76)			134(11,45)		0,797
ELASI pontuação	135,21(11,76)	137,65(9,01)	0,261	134(11,45)	137,65(9,01)	0,153

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados das tabelas 6 e 7 nos mostram que as diferenças não foram significativas. Tais resultados podem estar relacionados a uma pontuação próxima do teto do teste, ou seja, mais da metade dos participantes dos dois grupos já haviam acertado 90% do teste na primeira aplicação, o que parece significar atitudes favoráveis com relação à deficiência e a pessoa com deficiência. Assim, por melhor que seja um curso

de formação continuada, os resultados mostram que pouco se altera as percepções e atitudes dos professores.

Ao procurarmos uma explicação para esse achado consideramos que há necessidade de uma reflexão sobre o uso da Elasi, bem como de outras escalas de atitudes, pois concordamos com Robinson; Goodey (2018) ao questionar a eficácia de escalas que verificam somente o relato e não a ação dos professores, que aplicou escala Likert sobre atitudes em 536 professores, os quais tiveram pontuação favoráveis à inclusão, no entanto, ao observar a prática 21 destes docentes constatou práticas excludentes. Evidência também comprovado no estudo de Damianidou; Phtiaka (2018) que concluiu que as escalas de autorrelato podem levar a superestimação de atitudes positivas devido ao viés de desejabilidade social, e as atitudes autorreferidas podem não capturar todos os aspectos relevantes das atitudes.

Segundo Omote (2013) parece que atitudes sociais mais favoráveis à inclusão estão relacionadas à um contato prévio com pessoas com deficiência, o que é uma realidade nos últimos anos de todos os participantes. De acordo com a legislação, a pessoa com deficiência tem o direito ao acesso e permanência no ensino regular, colocando, dessa forma, o professor em contato com essas pessoas, o que poderá também explicar tais resultados.

**Tabela 8-** Correlação entre a pontuação da ELASI e variáveis sociodemográficas dos participantes.

	ELASI - G1	ELASI - G2
Idade das participantes	R= <b>-0,334*</b> P= <b>0,022</b>	R = -0,267 P= 0,069
Tempo de serviço na Educação	R= <b>0,357*</b> P= <b>0,014</b>	R= 0,227 P=0,124
Alunos com deficiência na sala	R= 0,150 P= 0,316	<b>R= -0,327*</b> <b>P= 0,025</b>
Experiência com deficientes	R=0,169 P=0,267	R = 0,118 P = 0,434

Fonte: elaborada pelas autoras.

Análises de relações foram conduzidas considerando as variáveis demográficas e a pontuação na ELASI para cada um dos Grupos. Observou-se correlação para o Grupo 1, sendo que negativa quando relacionou-

se com a idade dos participantes, significando que quanto mais nova, melhor a pontuação na ELASI. Com tempo de serviço houve correlação positiva indicando que quanto maior o tempo de serviço, maior a pontuação. Para o Grupo 2 observou-se relação negativa com o número de crianças por sala. Isso significa que os professores mais novos, tiveram contempladas em sua formação inicial temáticas voltadas para a educação inclusiva, uma vez que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva datam de 2007 (BRASIL, 2008).

Em relação ao tempo de serviço e atitudes favoráveis à inclusão, Omote e Pereira Junior (2011), revelam em seu estudo, que os docentes do Ensino Fundamental que tiveram experiência prévia com alunos com deficiência “apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis em relação à inclusão, comparativamente àqueles que não haviam vivenciado essa experiência” (p. 645).

Neste sentido, podemos inferir dados inconclusivos entre as variáveis sociodemográficas e as atitudes sociais em relação à inclusão, corroborando os dados de Omote (2013), Avramidis; Norwich (2002), Robinson; Goodey (2018).

### **Considerações finais**

Parece nos oportuno afirmar que não há mais dúvida da presença de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Todavia, tanto no Brasil quanto no cenário internacional os dados das pesquisas apontam ainda muitas dúvidas de como organizar os sistemas de ensino em todos os níveis para garantir a escolarização com qualidade de todos os alunos.

Concernente às atitudes sociais dos professores e demais membros da equipe escolar, também é possível afirmar que os participantes do curso tanto concluintes, quanto os que evadiram já apresentam uma atitude positiva no campo do relato, constatação igualmente confirmada por outras pesquisas, nacionais e internacionais.

Assim, para este fenômeno complexo sugerem-se estudos que balizem o quanto o discurso sobre as atitudes tem se materializado nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Acredita-se que uma limitação do estudo, possa ser o próprio instrumento pelo contexto atual, muitos professores afirmam aquilo que é esperado, mas não sabemos o quanto de fato acolhe a diferença ou não. Portanto, este é um tema que precisa ser aprofundado com outros estudos. Decorre também que o modelo de escola que temos hoje, não tem possibilidade a aprendizagem de todos os alunos independente deles serem publico alvo da educação especial ou não, e muitas vezes a crença de muitos professores está muito arraigada que se o aluno não consegue acompanhar, o fracasso é caso sempre, da família, do próprio aluno, do sistema, mas pouco se volta para como as escolas estão organizadas e como estão desenvolvendo as práticas pedagógicas.

Há que se planejar nos sistemas educacionais que para construir políticas, culturas e práticas mais inclusivas não será mais possível ensinar, todos os alunos, ao mesmo, da mesma forma e com os mesmos recursos, e que aprender a conviver com a diversidade humana se aprende convivendo e valorizando as diferenças individuais, por meio de um projeto coletivo e democrático.

## Referências

- ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, v. 28, n. 3, p. 321-337, 1981.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*. v. 01, n. 01, p. 41-56, 2009.
- ARAÚJO, R.G. I. ; ARAÚJO, F. M. B. . Formação do docente: caminhos, perspectivas e a necessidade de formação continuada. *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, 2017.

- 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.
- BATISTA, F. R. C.; NICODEM, M. F. M. *A Formação do professor de arte no contexto da Educação Inclusiva*. Anais do EDUCERE 2017, v. 21, p. 393-410, 2017.
- BELTRÃO, I. S. L.; FORSBERG, M. C. S.; GHEDIN, E.; KALHIL, J. B. Formação contínua de professores: uma análise com base em artigos, dissertações e teses. *REBECEM*, Cascavel, v.2, n.2, p. 264-285, 2018.
- BENDER, W. N.; VAIL, C. O.; SCOTT, K. Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, v. 28, n. 2, p. 87-94, 1995.
- BISOL, C. A.; STANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C. B. *Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia*. Cadernos de Educação - UFPE (ONLINE), v. 44, p. 240-264, 2013.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.
- BRZEZINSKI, I. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. *Revista Indagatio Didactica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 336-354, 2013.
- CAPELLINI, V.L.M.F. MENDES, E.G. *Formação Continuada de Professores para a Diversidade*. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 - 615, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/400> Acesso 28 abr. 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. *Práxis Educativa*, v.6, n.1p. 79-89, 2011.
- CHAHINI, T. H. C. A Importância das Atitudes Sociais Favoráveis a Inclusão de Alunos com Deficiência nas Instituições de Ensino. *Anais...* da 64ª Reunião Anual da SBPC - São Luís, MA, 2012.

- DAMIANIDOU, E.; PHTIAKA, H. Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 10, p. 1078-1092, 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009.
- HAEGELE, J. A.; ZHU, X. Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, v. 88, n. 4, p. 425-435, 2017.
- KANG, L. et al. Environmental barriers to participation of preschool children with and without physical disabilities. *International journal of environmental research and public health*, v. 14, n. 5, p. 518, 2017.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.
- KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão*. 2008. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.
- LEHANE, T. "Cooling the mark out": experienced teaching assistants' perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools. *Educational review*, v. 68, n. 1, p. 4-23, 2016.
- MARKOVA, M. et al. Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education*, v. 84, n. 3, p. 554-578, 2016.
- MENINO-MENCIA, G. F. *Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o "Index para Inclusão"*. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010

- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.15-34.
- OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018 .
- OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, 2013. p. 639-649. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6586>>. Acesso em: 15 dec. 2018.
- OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 6, n. 1, p. 07-15, 2011.
- OMOTE, S. et al. Mudanças de Atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, p. 387-398, 2005.
- OMOTE. S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.11, n.1, p.33-48, 2005.
- PLETSCH, M. D.; DE SOUZA, F> F. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. *Inclusão Social*. Brasília. v. 11, n. 1, p.46-55, 2017.
- ROBINSON, D.; GOODEY, C. Agency in the darkness: 'fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 4, p. 426-440, 2018.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia Social*. 27. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SAMADI, S.; MCCONKEY, R.. Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of environmental research and public health*, v. 15, n. 10, p. 2307, 2018.
- SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.

SOUZA, M.M.G.S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017.

SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. *Educação Inclusiva e Formação Docente Contínua*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, III Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação, IX Encontro Nacional sobre atendimento escolar hospitalar. Curitiba: PUC PR, 2015.

TAMAKLOE, D. A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, v. 14, n. 2, p. 83-103, 2018.

VASILEIADIS, I.; DOIKOU-AVLIDOU, M.. Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 18, n. 4, p. 267-277, 2018.

## **Pesquisa bibliográfica sobre as atitudes sociais aplicadas a educação**

*Ketilin Mayra Pedro*

### **Introdução**

A educação brasileira enfrenta, historicamente e atualmente, inúmeros desafios relacionados à qualidade da educação, formação de professores, infraestrutura e financiamento. Nossos professores, da educação básica ao ensino superior, são cada vez mais desvalorizados e, frequentemente, culpados pelo fracasso escolar e pelas lacunas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário de inúmeros desafios e dificuldades, pensar uma escola inclusiva, que atenda à diversidade, de forma equitativa e humanizada, se torna um desafio ainda maior. Desde a década de 1990, discutimos e refletimos sobre uma educação para todos, que proporcione o máximo desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de seus atributos diferenciais. No entanto, após anos de pesquisas, lutas de organizações sociais, promulgação de leis, decretos e políticas, ainda encontramos situações de exclusão, desigualdade e desrespeito à diversidade.

Oliveira e Oliveira (2018, p.15) fazem problematizações importantes sobre os desafios para a constituição de uma escola inclusiva. Conforme as autoras,

[...] a escola é um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores ou familiares – e a contemporaneidade nos coloca frente ao desafio de repensar sua organização e estrutura atual para atender a uma nova perspectiva, a da inclusão escolar. Isso não é pouca coisa, uma vez que as implicações concretas para uma escola que se pretende para todos, são profundas e gerais. Não é possível fazer meros ajustes, mas pensar em modificações substanciais na forma de ensinar, considerando-se, certamente, que para ensinar bem são necessárias condições adequadas para que o professor possa exercer uma didática que rompa com a ideia padronizada de aprendizagem e estabeleça, para tanto, formas mais ousadas e diferenciadas de ensino. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Considerando o cotidiano escolar e todos os aspectos que permeiam o processo de inclusão, há que se levar em conta também as atitudes sociais. Segundo Omote (2014, p. 640), “[...] as atitudes sociais se definem em relação a um determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou uma instituição social”.

Desse modo, quando as atitudes sociais não são favoráveis à inclusão, não adianta discutirmos sobre estratégias, recursos e adaptações, pois as dificuldades em implementar tais modificações servirão apenas como justificativa para a exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Diante do exposto, propõe-se, neste capítulo, uma pesquisa bibliográfica sobre as atitudes sociais aplicadas a educação.

## **Método**

Para a pesquisa bibliográfica sobre as atitudes sociais aplicadas a educação, foram realizadas pesquisas na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da CAPES. Na SciELO, utilizamos o descritor “atitudes sociais” e obtivemos um total de três produções; no portal da CAPES, empregamos os descritores “atitudes sociais” and “educação”, os quais resultaram em 18 produções. Ao com-

parar os resultados de ambos os levantamentos, foi identificado que três produções se repetiam e que uma não contemplava o objeto de estudo, totalizando 17 artigos sobre a temática da atitude social no contexto educacional.

O Quadro 01 apresenta uma síntese das produções que serão descritas no item relativo aos resultados.

**Quadro 01** – Síntese das produções

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Revista</b>	<b>Ano</b>
Omote <i>et al.</i>	Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão	<i>Paideia</i>	2005
Monteiro; Manzini	Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2008
Delgado-Pinheiro; Omote	Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão	<i>Revista CEFAC</i>	2010
Silva <i>et al.</i>	Percepções e atitudes sociais de professores de Educação Infantil de Belo Horizonte sobre disfluência normal da infância e gagueira	<i>Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação</i>	2011
Vieira; Denari	Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2012
Maloa; Pereira	Atitudes em relação ao HIV/AIDS nos alunos das escolas secundárias de Moçambique: Um estudo comparativo entre as províncias de Maputo e Niassa	<i>Interação em Psicologia</i>	2012
Omote	Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2014
Marques <i>et al.</i>	Atividades lúdicas de sensibilização: mudanças de atitudes sociais de alunos sem deficiência em contato com deficientes	<i>Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício</i>	2014
Picolini; Maximino	Programa de capacitação em síndromes genéticas: o processo de inclusão e as atitudes sociais	<i>Revista CEFAC</i>	2014
Souza; Silvero; Galhardi	Formação Inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia	<i>Revista Tecer</i>	2015
Fonseca-Janes; Omote	Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes universitários	<i>Revista de estudios e investigación en psicología y educación</i>	2015
Chahini	Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior	<i>Interfaces da Educação</i>	2016
Souza	Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial	<i>Revista Educação Especial</i>	2017
Vieira	Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos	<i>Revista Educação Especial</i>	2017

Brito	Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão	<i>Revista Educação Especial</i>	2017
Versoza-Carvalho; Melo; Fornazari	Contingências da história de vida de professoras na formação de atitudes sociais relativas à educação inclusiva	<i>Acta Comportamentalia</i>	2017
Omote	Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2018

Fonte: Elaboração Própria.

## Resultados

O estudo desenvolvido por Omote *et al.* (2005) relata a mudança de atitudes sociais quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em um grupo de futuros professores. Utilizou-se a Escala Lickert de Atitudes Sociais a respeito da Inclusão (ELASI), para mensurar as atitudes sociais antes e depois da intervenção. Os resultados demonstraram que, em ambos os grupos (controle e experimental), os escores pós-teste foram significativamente superiores ao pré-teste, revelando a importância de incluir, nos currículos de formação de professores, atividades e temáticas sobre a inclusão e as atitudes sociais.

Monteiro e Manzini (2008) investigaram a existência de transformação das concepções de professores do ensino regular em relação à inclusão. Cinco professores participaram da pesquisa, que foi realizada durante um ano letivo; a coleta de dados contou com três procedimentos metodológicos: entrevista não-estruturada; segmento bimestral das informações, por meio de cadernos de conteúdo e entrevista semiestruturada. A análise de dados consistiu no estabelecimento de classes e subclasses. Sobre as concepções dos professores, poucas mudanças foram constatadas: observou-se que as concepções sobre aprendizagem não foram alteradas, sendo que todos os professores indicaram que seus alunos exibiam dificuldades na aprendizagem. Os dados, de modo geral, revelaram que os professores exerciam a profecia autor-

realizadora<sup>1</sup>, de sorte que os professores se pautavam em pré-conceitos e nem sempre acreditavam no potencial e no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Delgado-Pinheiro e Omote (2010) pesquisaram as atitudes sociais de professores sobre a deficiência auditiva. Quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com estudantes com deficiência intelectual (DI), participaram dessa investigação. A divisão dos 72 professores do ensino regular aconteceu do seguinte modo: 26 professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aula, com crianças com DI, 19 professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries que já tinham tido contato com crianças DI, no ensino regular, sete professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aula, com a DI, e 20 professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que atuavam com crianças com DI, no ensino regular, na época da realização da pesquisa.

Além da ELASI, um questionário elaborado pelos autores também foi utilizado. Os resultados apontaram que professores, com e sem experiência com alunos com deficiência auditiva, apresentaram atitudes sociais mais positivas na dimensão ideológica<sup>2</sup> do que na dimensão operacional.<sup>3</sup> Isso indica que, ideologicamente, os professores se mostram favoráveis ao processo de inclusão, todavia, encontram dificuldades ao tentar concretizar tal proposta, porque muitos professores não possuem conhecimentos e formação adequada para promover as adaptações e adequações necessárias.

A pesquisa de Silva *et al.* (2011), da qual participaram 11 professores, objetivou compreender as percepções e atitudes sociais de professores de educação infantil sobre disfluência normal da infância e gagueira, utilizan-

---

<sup>1</sup> A profecia autorrealizadora refere-se à expectativa de uma pessoa em relação ao comportamento de outra pessoa, de maneira que tal expectativa pode contribuir para que esta última se comporte de acordo com o que se espera dela (ROSENTHAL, 1966).

<sup>2</sup> Exemplo de enunciado ideológico: “Favoráveis: Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas. Desfavoráveis: Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto normais.” (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010, p. 634).

<sup>3</sup> Exemplo de enunciado operacional: “Favoráveis: O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum. Desfavoráveis: O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.” (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010, p. 634).

do, para a coleta de dados, um instrumento elaborado pelos próprios pesquisadores. Após análise dos dados, constatou-se que os professores participantes apresentavam alguns conhecimentos sobre a disfluência e a gagueira, baseados no senso comum. Em relação às atitudes dos professores frente às crianças, verificou-se que estes reconheciam a importância do encaminhamento para serviços especializados e a necessidade de orientação especializada para os pais. Vale destacar que, embora o artigo traga em seu título o termo *atitudes sociais*, nenhum instrumento validado foi empregado, como também não há uma discussão profunda sobre a temática, diferentemente das outras produções aqui mencionadas.

O estudo desenvolvido por Vieira e Denari (2012) teve por objetivo analisar concepções, sentimentos e atitudes de crianças, sem deficiência, sobre a deficiência intelectual e a inclusão, além de avaliar um programa formativo sobre a temática. A pesquisa foi implementada por meio de um delineamento metodológico experimental e contou com a participação de 40 crianças (duas turmas) de uma escola pública de ensino fundamental. Os estudantes foram divididos em dois grupos de 20 crianças, um dos quais foi denominado grupo-controle e não participou do programa formativo, e o outro, nomeado como grupo experimental, participou de todas as etapas da pesquisa. Os resultados indicaram que o programa informativo elaborado e aplicado ampliou as atitudes sociais favoráveis à inclusão, no entanto, não foi possível afirmar, de modo exato, quais eixos desenvolvidos ao longo da intervenção provocaram tal mudança. Verificou-se que há atitudes sociais positivas acerca da inclusão, evidenciando uma aceitação social da criança com deficiência, como também disponibilidade em auxiliá-la.

Maloa e Pereira (2012) promoveram um estudo que se diferencia bastante das demais produções mencionadas neste capítulo, uma vez que se trata de uma pesquisa internacional, cujo objeto é a atitude social de alunos frente aos vírus HIV/AIDS. Participaram da pesquisa 391 alunos, os quais responderam a um Questionário Sociodemográfico e a Escala de Atitudes Frente ao HIV-AIDS (EFAIDS). Um aspecto importante, que precisa ser mencionado, é que alguns estudantes participavam de um

programa intitulado “Geração Biz”, cujo objetivo era melhorar a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e conscientizar sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre a AIDS. Os resultados indicaram que os estudantes que participavam do programa “Geração Biz” revelaram atitudes mais positivas em relação aos soropositivos. Os autores concluem que a oferta de informações e a conscientização modificam o conhecimento sobre o HIV/AIDS e também alteram as atitudes sociais quanto aos indivíduos soropositivos.

Omote (2014) faz uma compilação de 12 estudos que utilizaram a ELASI para mensurar as atitudes sociais sobre a inclusão. Em todos os trabalhos, algumas características dos participantes foram mencionadas como possíveis variáveis influenciadoras de atitudes sociais negativas ou positivas. Dentre elas, destacam-se: a idade cronológica, a área de formação, a experiência docente e a experiência prévia com indivíduos com deficiência. Embora os resultados não sejam conclusivos, tais variáveis merecem atenção, pois demonstram estar diretamente relacionadas às ações direcionadas ao objeto atitudinal.

O estudo de Marques et al. (2014) analisou as mudanças de atitudes sociais de crianças e adolescente, sem deficiência, com respeito à inclusão de alunos com deficiência física e visual na aula de educação física. Os 27 estudantes que participaram da pesquisa responderam a ELASI e o Questionário de Atitudes dos Alunos sobre Educação Física Integrada Revisado (ACEFI-R), tais instrumentos foram aplicados antes das atividades lúdicas de sensibilização e reaplicados no final das atividades. As mudanças de atitudes sociais observadas foram:

[...] a quebra da resistência dos participantes sem deficiência em permanecer perto dos alunos com deficiência física ou visual, a ruptura da resistência em vivenciar as dificuldades desses alunos ao colocar-se no lugar dele, experimentando andar de cadeira de rodas ou de muletas, vendar os olhos e se locomover no espaço. (MARQUES *et al.*, 2014, p.1).

Dessa maneira, ficou evidente o quanto as atividades lúdicas podem favorecer a mudança das atitudes sociais, uma vez que estas possibilitam

colocar-se no lugar do outro e vivenciar experiências cotidianas diferenciadas.

Picolini e Maximino (2014) adotaram a ELASI para mensurar as atitudes sociais de estudantes sem necessidades educacionais, após a realização de um programa de intervenção sobre síndromes genéticas. O referido programa era bastante diversificado e contava com atividades presenciais e à distância. Participaram da pesquisa 21 estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental. Os escores do pós-teste foram significativamente maiores, desvelando atitudes mais favoráveis após o programa de capacitação e ressaltando, assim, a importância desses programas no processo de inclusão.

O estudo de Souza, Silvero e Galhardi (2015) investigou as atitudes sociais em relação à inclusão com um grupo de estudantes de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Psicopedagogia Institucional e Clínica. Os dados foram coletados com nove estudantes, por meio da ELASI. Vale destacar que a coleta de dados aconteceu no início e no término de uma disciplina cujo conteúdo versava sobre a educação inclusiva. As diferenças entre os escores do pré-teste e do pós-teste não foram significativas, contudo, os dados indicaram que há possibilidade de modificação das atitudes sociais, através de intervenções breves, que promovam reflexão sobre a temática da inclusão.

A pesquisa de Fonseca-Janes e Omote (2015) comparou as atitudes sociais de estudantes universitários, de cursos de formação em Educação Especial, de três instituições brasileiras, por meio da escala ELASI. Participaram do estudo 74 estudantes concluintes de cursos para formação de professores, divididos em quatro grupos, respeitando-se os semestres em que os estudantes estavam matriculados e a instituição de ensino. Os resultados apontaram uma diferença significativa entre os participantes do curso, evidenciando que as particularidades de uma região, instituição de ensino e estrutura curricular podem influenciar as atitudes sociais relacionadas à inclusão.

Chahini (2016) observou as atitudes sociais de professores e estudantes, de uma universidade federal, em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. O estudo teve um total de 357 participantes, os quais foram divididos em cinco grupos: Grupo 1 – 15 alunos com deficiência (física, visual, auditiva e motora); Grupo 2 – 100 alunos que não tinham colegas com deficiência em sala de aula; Grupo 3 – 100 alunos que tinham colegas com deficiência em sala de aula; Grupo 4 – 42 professores que tinham alunos com deficiência em sala de aula; Grupo 5 – 100 professores que não tinham alunos com deficiência em sala de aula.

Os dados coletados por meio da ELASI evidenciaram que estudar junto com alunos com deficiência promove uma alteração nas atitudes sociais em relação à inclusão, convertendo-as em atitudes mais favoráveis. Quanto aos professores, verificou-se que as atitudes sociais não são demonstradas de modo muito favorável, mostrando uma aceitação maior da pessoa com deficiência apenas no plano ideológico.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2017) também utilizou a escala ELASI, a fim de mensurar as atitudes sociais de estudantes de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado, sendo 15 da área de deficiência intelectual e 18 da área de deficiência auditiva. A análise dos dados revelou que as atitudes sociais dos estudantes que optaram pela deficiência intelectual são mais favoráveis do que aqueles que cursam a área da deficiência auditiva, de maneira que a escolha da área da deficiência para estudo pode ser influenciada pelas atitudes sociais.

O estudo de Vieira (2017) investigou as atitudes sociais em relação à inclusão, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram dessa pesquisa 52 professores, que foram convidados para realizar uma capacitação com um programa informativo sobre deficiência e inclusão. Os participantes foram avaliados pela ELASI em três momentos, durante a pesquisa. As estratégias lúdicas e inovadoras utilizadas durante a capacitação mostraram-se efetivas, uma vez que os professores puderam alterar positivamente suas atitudes sociais sobre a inclusão.

O trabalho de Brito (2017) teve por objetivo descrever as atitudes sociais de professores e alunos em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram selecionadas duas escolas, uma com experiência com educação inclusiva e outra sem experiência; participaram 73 professores e 116 estudantes. Durante a coleta de dados, foi empregada a ELASI, para coletar dados com os professores, e a Escala Infantil de Atitudes Sociais, com os estudantes. Após a análise dos dados, verificou-se que não houve diferenças nas atitudes sociais dos professores, comparativamente com as crianças, observando-se que os colegas de classe de um estudante com TEA, com leve comprometimento, demonstraram atitudes sociais mais favoráveis do que os demais grupos de estudantes, evidenciando que a experiência com indivíduos com deficiência pode favorecer atitudes sociais mais positivas.

O estudo desenvolvido por Versoza-Carvalho, Melo e Fornazari (2017) teve por objetivo identificar, por meio do relato verbal de professoras, suas experiências com alunos público-alvo da educação especial e possíveis variáveis relacionadas com tais atitudes. Oito professores participaram da pesquisa, sendo que os relatos foram categorizados para uma melhor análise dos dados. Os resultados indicaram que as professoras que descreviam uma boa interação com os alunos e que valorizavam pequenos avanços, no processo de ensino-aprendizagem, apresentavam falas mais favoráveis à inclusão, enquanto aquelas que não reconheciam pequenas conquistas, na aprendizagem, mostravam menos qualidade na interação e atitudes menos favoráveis. Desse modo, os autores concluíram que as contingências da vida de cada professor influenciam as atitudes sociais e os aspectos relacionais.

Em uma análise das pesquisas recentes sobre as atitudes sociais, Omote (2018) percebeu que os instrumentos validados para a verificação das atitudes sociais contribuem para o avanço da área, de forma que os resultados das investigações apontam que é possível alterar as atitudes sociais em relação à inclusão, por meio de sensibilização e programas com essa finalidade.

Ao analisar as pesquisas encontradas, verifica-se que, das 17 produções acadêmicas publicadas nos últimos 14 anos, 15 delas discutem as atitudes sociais relacionadas à inclusão, uma discute as atitudes sociais quanto à disfluência verbal e gagueira, enquanto outra analisa as atitudes em relação aos indivíduos com HIV/AIDS.

Ao identificar os instrumentos usados para mensuração das atitudes sociais, constata-se que dez produções utilizaram a ELASI. A referida escala foi elaborada pelo grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”,<sup>4</sup> com o intuito de preparar uma medida padronizada para uma mensuração confiável das atitudes sociais.

Os estudos para elaboração da escala iniciaram-se no ano de 2001, sendo que todas as etapas para a validação e padronização da escala foram realizadas ao longo do percurso de construção do instrumento (OMOTE, 2005). A ELASI é uma Escala Likert<sup>5</sup> com 35 itens, 30 dos quais correspondem à mensuração das atitudes sociais e cinco correspondem à escala da mentira.<sup>6</sup> Em relação às atitudes sociais, 15 itens apresentam enunciados positivos, ou seja, atinentes a atitudes sociais favoráveis à inclusão, enquanto 15 são enunciados negativos, que concernem a atitudes sociais desfavoráveis à inclusão (FONSECA-JAMES; OMOTE, 2015).

Observa-se que as pesquisas que adotaram escalas para a mensuração das atitudes sociais tinham um delineamento metodológico experimental, em que eram constituídos, geralmente, dois grupos ou mais para avaliar a aplicabilidade e/ou efetividade dos programas de intervenção empregados. Delineamentos desse tipo requerem uma aplicação do instrumento na fase inicial da pesquisa, nomeada geralmente como pré-teste, e uma nova aplicação ao término da intervenção, deno-

---

<sup>4</sup>O referido grupo existe desde o ano de 1995 e encontra-se devidamente registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sendo liderado pelo pesquisador Sadao Omote.

<sup>5</sup> A Escala Likert geralmente é utilizada em questionários, nos quais cada enunciado de instrumento é acompanhado de cinco alternativas: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Esse tipo de escala requer que o respondente mostre seu grau de concordância com as afirmações apresentadas nos enunciados.

<sup>6</sup>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 cinco itens são inteiramente previsíveis (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015, p. 55-57).

minada pós-teste, a fim de avaliar as possíveis diferenças nas pontuações antes e após a intervenção.

Estudos dessa natureza requerem um tratamento específico para os dados, de sorte que o uso de testes estatísticos possibilita analisar a significância dos dados e também confere maior confiabilidade aos resultados obtidos. Vale destacar que tais pesquisas trazem grandes contribuições para a área, uma vez que permitem a replicação e uma possível generalização dos dados.

Verifica-se, em alguns estudos, que ideias baseadas no senso comum e em pré-conceitos ainda permeiam a formação e a prática de muitos professores. Embora se discutam mudanças de nomenclaturas para desmitificar a concepção de “deficiente”, percebe-se que muitas concepções e conceitos estão “[...] ainda arraigadas ao individual, ao biológico e imputando os próprios estudantes a raiz de suas problemáticas.” (OLIVEIRA, 2014, p. 138).

Os estudos que aplicaram programas interventivos e atividades de sensibilização revelaram a possibilidade, de modificação das atitudes sociais, em relação à inclusão, evidenciando desse modo à importância de essa temática ser abordada na formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação. Além disso, os estudos demonstraram o quanto as experiências individuais com pessoas com algum tipo de deficiência podem alterar positivamente as concepções e as atitudes sociais.

Os trabalhos sobre as atitudes sociais trazem consigo uma mudança de paradigma e de percepção sobre a deficiência. Historicamente, considerava-se que a deficiência era inerente ao indivíduo e que este deveria se adaptar ao meio; no entanto, a partir dos anos 1990, muda-se o foco e a responsabilidade pelo acolhimento da pessoa com deficiência, cabendo também à sociedade a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas.

Nesse contexto, é necessário ampliar o conceito de educação especial, buscando uma compreensão mais estendida dessa modalidade de ensino, segundo Oliveira (2014, p.143):

A educação especial deve ser entendida de forma mais ampliada e abrangente, não apenas como um serviço de atendimento “tamanho único”, uma vez que se caracteriza como uma área de conhecimento. Portanto, uma área de pesquisa consolidada, assim como de formação de professores e de múltiplas formas de intervenção pedagógica especializada, tendo a escola como um, mas não o único, contexto de atuação.

Correr (2003) afirma que a mera entrada do aluno com deficiência na rede regular de ensino não garante a mudança de concepção dos professores. Assim, é cada vez mais necessário ampliar a compreensão da inclusão e considerar os aspectos relacionais que permeiam esse processo. O professor tem papel importante na construção de um ambiente acolhedor, de modo que suas atitudes influenciam os demais estudantes e também impactam, positivamente ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem daqueles que fazem parte do público-alvo da educação especial. Nessa linha, enfatizam Fonseca-Janes e Omote (2014, p. 41):

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são certamente uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que organizam ou reorganizam crenças e cognições sobre as diferenças, direcionam a afetividades de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionam a ação para a aceitação das diferenças.

De acordo com os estudos descritos anteriormente, atividades lúdicas e ações de sensibilização constituem-se como alternativas interessantes e promissoras para a mudança de concepção e percepção sobre a deficiência, não somente dos professores, mas de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

## **Considerações Finais**

Ainda que não se tenha feito uma pesquisa bibliográfica internacional e de todas as dissertações e teses publicadas o estudo demonstra a relevância da temática das atitudes sociais, no contexto da educação. Precisamos expandir o discurso sobre a inclusão, pensar para além das

práticas educativas, priorizando também sensibilizar toda a equipe escolar para o fenômeno da inclusão. Todos os atores escolares necessitam compreender a relevância social desse processo e reconhecer o direito de todos viverem em sociedade, tendo respeitadas suas especificidades e potencialidades.

Embora a formação de professores seja um tema recorrente, na proposta da educação inclusiva, temos que considerar que ainda não atendemos e educamos os estudantes com deficiência de modo satisfatório, de sorte que, muitas vezes, a primeira dificuldade e/ou barreira se configura na aceitação desses alunos em sala de aula e na crença de que estes podem se desenvolver e aprender, se lhes forem dadas as condições adequadas.

Nessa perspectiva, os preceitos da equidade e do desenho universal são preponderantes para a construção de uma sociedade inclusiva. É preciso minimizar as barreiras atitudinais e arquitetônicas e compreender que cada indivíduo apresenta necessidades específicas e que, cada vez mais, precisamos preparar nossa sociedade e espaços para atender a cada um, na sua singularidade.

## Referências

- BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos(as) com deficiência na educação superior. *Revista Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 7, n. 19, p. 314-328, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/837/966>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: Construindo uma nova comunidade*. Bauru: EDUSC, 2003.

- DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Revista CEFAC* [online], v.12, n.4, p.633-640, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010005000024&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010005000024&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 mar. 2019.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de um curso de pedagogia. *In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. (Org.) Atitudes sociais e concepções sobre inclusão*. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014. p. 39-48.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *Revista de Estudios e InvestigaciónPsicología y Educación*, v. 11, p. 054-059, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.11.370>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- MALOA, B. F. S.; PEREIRA, M. E. Atitudes em relação ao HIV/AIDS nos alunos das escolas secundárias de Moçambique: Um estudo comparativo entre as províncias de Maputo e Niassa. *Interação em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 39-50, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufr.br/psicologia/article/view/21145/19737>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- MARQUES, F. H.; RIBEIRO, M. C.; SANTOS, T. B.; COSTA, M. P. R. C.; SILVA, S. M. M. Atividades lúdicas de sensibilização: mudanças de atitudes sociais de alunos sem deficiência em contato com deficientes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*. v. 8, n. 46, p. 366-367, 2014. Disponível em: [www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/download/777/596](http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/download/777/596). Acesso em: 16 mar. 2019.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. v. 14, n.1, p. 35-52, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 16 mar. 2019.
- OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, educação especial ou educação? Entre o existente e o desejado. *In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.) Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014. p.135-156.

- OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.) *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.
- 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. 33-48, 2005. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista11numero1pdf/3sadaomote.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista11numero1pdf/3sadaomote.pdf); Acesso em: 19 mar. 2019.
- OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, n. 3, p. 639-649, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6586>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X200500030008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X200500030008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2019.
- PICOLINI, M. M.; MAXIMINO, L. P. Programa de capacitação em síndromes genéticas: o processo de inclusão e as atitudes sociais. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 1871-1877, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462014000601871&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000601871&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- ROSENTHAL, R. *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton/Century/Crofts, 1966.
- SILVA, F. P.; REIS, V. M.; LEITE, R. C. CELESTE, L. C. Percepções e atitudes sociais de professores de Educação Infantil de Belo Horizonte sobre disfluência normal da infância e gagueira. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ*, v. 01, n. 26, p. 309-325, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1275/705>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em educação especial. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28431>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SOUZA, M. M. G. S.; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação Inclusiva: Concepção de Deficiência e Atitudes Sociais em Relação à Inclusão de Estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, v. 7, n. 13, p. 79-90, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/tec/article/view/698/619>. Acesso em: 21 abr. 2019.

VERSOZA-CARVALHAL, C. S.; MELO, C. M.; FORNAZARI, S. A. Contingências da história de vida de professoras na formação de atitudes sociais relativas à educação inclusiva. *Acta Comportamental*, v. 25, n. 2, p. 231-247, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/60156>. Acesso em: 16 mar. 2019.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 723-736, set./dez. 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28429/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28429/pdf_1). Acesso em: 15 mar. 2019.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, p. 265-282, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2019.

# Apresentação dos autores

## Sobre as organizadoras

### **Adriana Alonso Pereira**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Pedagoga pela Universidade de Marília (UNIMAR). Atuou como professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Marília (2017), atualmente é professora do Ensino Fundamental Ciclo I na rede Municipal de Marília. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: concepção sobre o brincar, educação infantil, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, formação de professores, inclusão escolar e social. [adriana.hds@hotmail.com](mailto:adriana.hds@hotmail.com).

### **Aline de Novaes Conceição**

Doutoranda em Educação, Especialista em *Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva*, Mestra em Educação e Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu. Professora da Educação Básica, atualmente, atua na Educação Infantil municipal da cidade de Marília/SP. Têm experiências em pesquisas sobre inclusão escolar, social e sobre História da Educação, especificamente, histórias de instituições relacionadas com a Educação Infantil e instituições que formavam professores. [alinenovaesc@gmail.com](mailto:alinenovaesc@gmail.com).

### **Maewa Martina Gomes da Silva e Souza**

Doutora e Mestre em Educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, dificuldades de aprendizagem, concepção de defici-

ência, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social. mae-wa\_martina@yahoo.com.br.

## **Sobre os autores**

### **Ana Karina Morais de Lira**

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pelo Institute of Education, University of London. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio. Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade de Brasília – UnB. Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Foi professora da Universidade Federal do Ceará – UFC de 1992 a 2014 e atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, Centro de Educação (DPOE/CE/UFPE). Na UFPE atua na coordenação do Projeto Acessibilidade e da Comissão Permanente de Acessibilidade do Centro de Educação.

### **Antonia Kátia Soares Maciel**

Mestra em Educação, Especialista em EJA para Professores do Sistema Prisional do Ceará e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais na rede pública municipal da cidade de Maranguape - CE, Professora Assistente Nível I A da Faculdade Cearense – FaC em disciplinas de Pesquisa em Educação e TCC I no curso de Pedagogia e Professora Convidada da Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ em cursos de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. katiasoaresmaciel@gmail.com.

### **Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu**

Mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Especialista em Educação Especial: Práticas Inclusivas com ênfase em Deficiência Auditiva pela Universidade do Sagrado Coração (USC). Dentista, formada pela Universidade Santo Amaro (UNISA). Atualmente é docente da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM). Membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, UNESP/Marília. biancaelaura@gmail.com.

### **Camila Mugnai Vieira**

Doutora em Educação pela Unesp/Marília, na área de Educação Especial no Brasil. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Psicóloga, formada pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Disciplina de Psicologia na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Professora e Orientadora do Programa de Mestrado

Profissional Ensino em Saúde. Coordenadora da Área de Saúde Mental do Programa de Aprimoramento Profissional e Chefe da Disciplina de Psicologia (2013-2018) na instituição. Membro dos Grupos de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, Unesp/Marília e “Desenvolvimento humano, formação e ensino”, FAMEMA. [camilamugnai@gmail.com](mailto:camilamugnai@gmail.com).

### **Carla Cristina Marinho**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa Educação Especial - da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Mestrado em Educação - Linha de pesquisa Educação Especial - pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Especialização em Formação de professores em Educação Especial: apoio à escola Inclusiva. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Exerceu a prática docente como Professora de Educação Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Marília. E no presente, atua como Professora de Educação Especial pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Secretaria Municipal da Educação de Marília. [carla\\_cmarinho@hotmail.com](mailto:carla_cmarinho@hotmail.com).

### **Carolina Cangemi Gregorutti**

Doutora e Mestre pela da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Especialista em Terapia Ocupacional: uma visão dinâmica em Neurologia pela Faculdade Método de São Paulo. Terapeuta Ocupacional pela da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Possui experiência na área da Educação Especial e na Terapia Ocupacional Pediátrica, especificamente na atuação com famílias de crianças com deficiência. Tem experiência prática na área da Atenção Básica, especificamente no NASF com ênfase em atividades e recursos terapêuticos, ações e projetos interdisciplinares junto à diferentes comunidades e diferentes contextos. Atualmente, é terapeuta ocupacional no Distrito Federal, Professora Voluntária na Universidade de Brasília - UnB, também ministra supervisão clínica individual e em grupo para profissionais da Terapia Ocupacional e presta consultoria a empresas e escolas sobre inclusão no Distrito Federal. Foi coordenadora do RefliTO - Núcleo de estudos avançados e vivências em Terapia Ocupacional em Brasília - DF (2016-2017). Exerceu a prática clínica em instituições filantrópicas e empresas privadas. É pesquisadora e membro integrante do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”. [carol.terapeut@gmail.com](mailto:carol.terapeut@gmail.com).

### **Caroline Nascimento Aparecida Dias**

Terapeuta Ocupacional graduada pela da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *Campus* de Marília. Participou de atividades científicas no Centro de Estudos do Sistema Nervoso Autônomo (CESNA) entre 2014 e 2015. É membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. [caapnd@gmail.com](mailto:caapnd@gmail.com).

**Gislaine Ferreira Menino-Mencia**

Doutoranda e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP – Bauru/SP. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Carlos Queiroz. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração de Bauru (1997). Participante no Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP de Bauru/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação continuada, problemas de comportamento, habilidades sociais e formação de professores. gilafeli@gmail.com

**Ketilin Mayra Pedro**

Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - *Campus* de Bauru/SP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - *Campus* Marília/SP com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona / Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - *Campus* Marília/SP. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - *Campus* Bauru/SP. Atualmente atua como Diretora e Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração - Bauru. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade do Sagrado Coração - Bauru. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Tecnologia aplicada à Educação. ketilin.pedro@usc.br.

**Luciana Ramos Baleotti**

Mestre e Doutora em Educação (Linha de pesquisa: Educação Especial) pela UNESP, *Campus* de Marília. Especialista em Terapia por Contensão Induzida e no Tratamento Neuroevolutivo - Conceito Bobath. Terapeuta Ocupacional pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins. Atualmente é Docente e orientadora de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, do Instituto de Biociências da Unesp, *Campus* de Rio Claro. Professora Assistente Doutora - Nível II, do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, UNESP, *Campus* de Marília. Coordenadora do Laboratório de Investigação em Neuropediatria, Tecnologia e Inclusão - LINTI -, UNESP-Marília-SP. Experiência na área de Terapia Ocupacional, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia assistiva, tecnologias de avaliação e intervenção em neuropediatria, paralisia cerebral, inclusão escolar. baleotti@marilia.unesp.br.

**Olga Maria Rolim Piazzentim Rolim Rodrigues**

Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento (UNESP/Bauru). Doutora em Psicologia Experimental (IP/USP/SP). Mestre em Educação Especial (UFSCar). Graduada em Psico-

logia (FEB). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, SP. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos com referee. É experiente em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação Especial, especificamente em avaliação de desenvolvimento, desempenho intelectual e escolar, interação mãe-bebê, prematuridade, impacto de mal formações e síndromes, influência de variáveis maternas como escolaridade, saúde emocional e práticas educativas. É bolsista Produtividade em Pesquisa, do CNPq (Pq-2). [olgarolim29@gmail.com](mailto:olgarolim29@gmail.com).

### **Priscila Mugnai Vieira**

Mestre em Terapia Ocupacional pela UFSCar. Especialista em Promoção do Desenvolvimento Infantil pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, EEUSP. Possui aprimoramento em Saúde da Família e Comunidade pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Residência em Saúde da Família e Comunidade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicóloga formada pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/Assis-SP. Atualmente é Psicóloga Clínica e Consultora em Política Pública de Desenvolvimento Infantil.

### **Sadao Omote**

Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Doutor Mestre em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Psicólogo pela Universidade de São Paulo. Aposentado em 2005, foi contratado em regime de CLT, como Professor Adjunto, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no mesmo ano, ministrando disciplinas em cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, e professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, família de deficiente, percepção social, formação de professores e formação de pesquisadores e produção de conhecimento. [somote@uol.com.br](mailto:somote@uol.com.br).

### **Thelma Helena Costa Chahini**

Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP - *Campus* de Marília e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial. Docente e Pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado em Educação e em Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da UFMA - PGCULT. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Gestão e Coordenação Pedagógica. Professora Participante externo no Mestrado em Políticas

Públicas da UFMA. Membro do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma". Possui experiência nas áreas de Educação e Educação Especial, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no processo ensino-aprendizagem e no mercado de trabalho formal. Atuando principalmente nos seguintes temas: dificuldades, problemas e distúrbios de aprendizagem, atitudes sociais, acessibilidade, inclusão social e educacional, qualificação profissional de pessoas, público alvo da educação especial. [thelmachahini@hotmail.com](mailto:thelmachahini@hotmail.com).

### **Vera Lucia Messias Fialho Capellini**

Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Bauru/SP. Pós-doutorado pela Universidade de Alcalá-Espanha. Doutora e Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Pedagoga pela Universidade Metodista de Piracicaba. É Professora Associada do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica (UNESP- Bauru). É Vice-Diretora da Faculdade de Ciências, da UNESP-Bauru e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. É líder de Grupo de Pesquisa no CNPq. É bolsista Produtividade em Pesquisa, do CNPq (Pq-2). [vera.capellini@unesp.br](mailto:vera.capellini@unesp.br).

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**