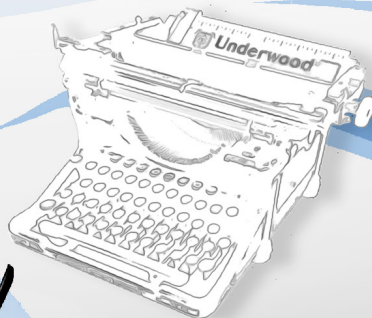
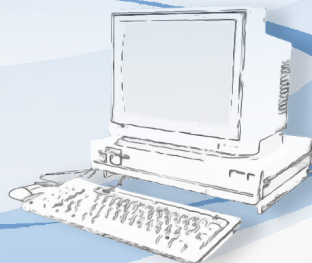
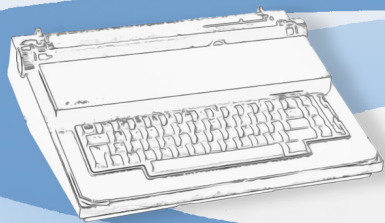




Coleção Sadas Omate 

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO



Série História da Educação Especial

Volume 4

Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

Reitoria

Ana Beatriz de Oliveira

Vice-reitoria

Maria de Jesus Dutra dos Reis

Diretor da EDESP

Nassim Chamel Elias

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Organizadores
Sadao Omote
Leonardo Santos Amâncio Cabral

Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

Volume 4

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2022



Copyright © 2022 Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral.



Projeto gráfico e diagramação

Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa

Francielle Cristina de Paula

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

O56a	Omote, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão / Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. -- Documento eletrônico - - São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. 234 p. -- (Coleção Sadao Omote). -- (v.4)
	ISBN – 978-65-89874-30-0
	1. Educação especial. 2. Atitudes sociais. 3. Concepções de deficiência. I. Título.
	CDD – 371.9 (20ª) CDU – 371.9

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Todos os direitos desta edição foram reservados a Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).



*“Para vencer o obstáculo,
é preciso vencer a si mesmo”*

Link Externo: Música >>

Sumário

Apresentação da coleção	9
Trajectoria autobiográfica	14
Prefácio	23
Introdução	27
A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares	31
Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência	47
Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão	56
Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros	71
Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva	82
Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior	104
Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior	117
Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp	126
Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão	141
Atitudes sociais de colegas de classe de alunos com Síndrome de Asperger na educação inclusiva	155

Autoestima, crença no mundo justo e atitudes sociais em relação à inclusão	170
Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão	181
Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança	197
Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa	219

Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longeva trajetória acadêmica a qual se confunde com a própria história e consolidação do campo da Educação Especial no Brasil.

Portanto, apresentar a coletânea de textos do Professor é uma complexa empreitada que, particularmente a nós, integrantes de uma geração recente de pesquisadores desse campo de conhecimento, nos recobre de majorada, mas satisfatória, responsabilidade.

Os diálogos síncronos e assíncronos com o Professor Sadao Omote e as leituras de seus escritos, alguns sequer publicados e que agora compõem esta obra, possibilitaram-nos acessar riquíssimos elementos históricos, culturais, sociais, científicos, metodológicos, etimológicos e epistemológicos.

Os textos do Professor Sadao Omote remetem-nos a uma atmosfera histórica em que os movimentos sociais identitários que se fortaleceram a partir da década de 1960 e os pressupostos do *Independent Living Movement*, nos Estados Unidos, e da *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, na Grã-Bretanha, na década de 1970, colocaram em xeque as noções ordinárias e cotidianas de deficiência.

Naquele período, as limitações derivativas de déficits ou limitações biológicas das pessoas tidas como excepcionais, desviantes, divergentes, loucos, insanos, anormais, inadaptáveis, alunos-problema, alunos-lentos, dentre outros termos que atualmente são pejorativos, passaram a ser questionadas e compreendidas com base nos produtos históricos, culturais e contextuais.

Essa mudança de perspectiva e seu suposto gnosiológico exerceram profunda pressão política nas arenas responsáveis pela construção de políticas públicas em escala internacional. Ainda que não congruente *ipsis litteris* ao propalado pelos teóricos do modelo social, a assunção via normativas dessa postura pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial da Saúde, pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho, sobretudo a partir da década de 1980, representava um avanço quanto ao conceito anteriormente expresso.

Tudo o que era sólido sobre a ideia da deficiência se desmanchava no ar após o desenvolvimento do campo de uma crítica acadêmica e social nominada como *Disability Studies* ou modelo social da deficiência.

É naquele contexto, no início dos anos de 1980, época de grandes transformações no entendimento da categoria deficiência e, por conse-

guinte, do campo da Educação Especial, que os primeiros trabalhos do Professor Sadao Omote se desenvolvem. A inter-relação sujeito e contexto já estava presente em suas obras e era tida pelo por ele como pedra angular da compreensão da categoria deficiência.

Assim, o resgate histórico-bibliográfico representado pela própria produção acadêmico-científica do Professor Sadao Omote possibilita compreendermos seu pioneirismo, em terras tupiniquins, na apresentação das ideias propaladas por essa vertente que colocou de cabeça para baixo tudo o que anteriormente havia sido dito sobre deficiência.

Cumprir destacar, entretanto, que a imersão nas abordagens sociais da deficiência não implicou, na trajetória e nos textos do professor Sadao Omote, apagar ou secundarizar o campo biológico. Muito pelo contrário. O fio de Ariadne de Omote está em tencionar dialeticamente os campos culturais e naturais sem a produção de intersecção entre eles. A trajetória do autor e a consideração do fenômeno da deficiência como dialético e permeado pela junção de compostos que envolvem esferas históricas e naturais devem ser consideradas contemporânea. Não por acaso, uma das frases que mais aparecem no texto do autor é tomada de empréstimo de Dobzhansky: “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

O texto mimeografado “Deficiência como fenômeno socialmente construído”, que é apresentado de maneira original nesta coleção, data de 1980 e jamais fora publicado. Nele, percebemos de maneira inaugural, principalmente sob influência da perspectiva interacionista de Erving Goffman, Howard Becker e William Thomas, apontamentos que se tornariam posteriormente apropriados por diversos autores do campo da Educação Especial e na configuração dos espaços escolares, das relações pedagógicas, sociais e histórico-culturais.

É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece, ao longo de sua carreira acadêmica, entendimentos sobre abordagem social da deficiência, beleza, questões estéticas, atratividade, família, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, dentre outros enfoques. Evidentemente, a distinção temática aqui apresentada, como qualquer processo de separação, é arbitrária e comporta categorias que não abrangem a totalidade das proposições aventadas. Contudo, além de exercício didático que permite sintetizar uma longa narrativa, tal divisão materializa a ampla gama de conteúdos trabalhados e a dimensão do conjunto de produções acadêmicas.

O exercício de apresentar brevemente a Coleção Sadao Omote fez-nos compreender que o atual cenário acadêmico-científico, contaminado pela lógica produtivista e mergulhado em uma cultura de acesso rápido a “informações”, tem corroborado o enfraquecimento, a distorção e a desconsideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, fre-

quentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pesquisadores a referenciar, em seus manuscritos, publicações datadas há mais de uma década, conotando que o conhecimento “não recente” pode ser desconsiderado na ciência. Mais do que isso: corre-se o risco de o pseudoineditismo de conhecimentos ser legitimado pelas comunidades acadêmico-científicas.

Nesse contexto, a Coleção Sadao Omote tem como propósito possibilitar aos diversos atores sociais, tais como as pessoas com deficiências, famílias, estudantes, profissionais das mais diversas áreas de atuação e gestores, o acesso aos textos originais do Professor, sob sua própria curadoria contextualizada e comentada.

Atualmente, transita uma inquietante expressão popular-mercadológica: “não julgue um livro com base em sua capa”. Em sentido contrário a essa lógica, a Coleção Sadao Omote teve o intuito de resgatar os possíveis sentidos relacionais entre componentes que constituem a capa, a quarta-capa, a folha de rosto, o conteúdo e, também, a inter-relação de seus volumes.

Assim, a obra completa está representada não estritamente por produções acadêmicas, mas por elementos simbólicos, textuais e audiovisuais que, desde a infância do professor Sadao Omote, constituem sentidos significativos em sua vida pessoal e profissional.

Leitores um pouco mais curiosos poderão acessar a poética da coleção por meio da relação entre outros elementos:

a) o título de cada volume e a respectiva imagem da capa, em seu conjunto, remetem não apenas ao tema em si, mas a atravessamentos que passaram a subjetividade do autor durante suas vivências, reflexões, estudos, diálogos e pesquisas sobre determinados assuntos;

b) a folha de rosto possui *tsurus* em quantidade correspondente ao número do volume, pendurados em uma árvore seca ao lado esquerdo de frases ditas pelo professor Sadao;

c) ao clicar sobre essa frase, o leitor poderá acessar uma música cuidadosamente selecionada pelo professor, portando-o a uma atmosfera sonora (com legendas) e convidando-o a transcender o conteúdo visual e textual do volume por meio da aproximação de outros significados não claramente expressos, relacionados ao tema do volume e à biografia do professor;

d) a obra foi constituída, ainda, na perspectiva da acessibilidade, sua versão digital é disponível em formato que possibilita a usuários de softwares leitores de tela acessar o conteúdo textual e imagético;

e) em comum acordo com as editoras e periódicos, a Coleção Sadao Omote garante, na primeira página de cada capítulo, a indicação das referências completas do texto, com hiperlink. Assim, sempre que disponível, os leitores poderão acessar o arquivo com o texto original.

Cumprê destacar que nem a sequência dos capítulos de cada volume, nem a dos volumes que compõem a coleção obedeceram à cronologia. Dentro de todo esse simbolismo, buscou-se representar a própria biografia do professor Sadao Omote, que se reconhece com três identidades as quais convivem, se complementam e coexistem solidariamente: a identidade brasileira (civil, por ter nascido no Brasil); a identidade brasileira-nipônica (social, em que as pessoas o percebem como brasileiro, porém com influência da cultura japonesa); e a identidade nipo-brasileira (pessoal, quando está consigo mesmo, reconhece-se como japonês, com influência da cultura brasileira).

Assim, é sobre esse caminhar absolutamente histórico que os leitores percorrerão nas páginas desta coleção, a qual condensa produções de um autor que muito contribuiu para a história dos estudos sobre deficiência em terras tupiniquins. Esperamos que a ideia primeva se popularize, abrace outros autores e se torne uma coletânea do pensamento em Educação Especial no Brasil.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Gustavo Martins Piccolo

Trajectoria autobiográfica

A Coleção Sadao Omote foi concebida pelo Professor Leonardo Santos Amancio Cabral, visando a descrever a trajetória da vida acadêmica de um pesquisador da área de Educação Especial por meio da sua produção bibliográfica. Cada um dos volumes tem um propósito específico, cuja composição foi orientada pela concepção de um recorte possível dessa trajetória. Não há nem norte cronológico nem um agrupamento temático rigorosamente definido pelo conteúdo de cada texto, uma vez que a produção bibliográfica de um autor não segue necessariamente uma lógica linear previamente definida, mas transcorre um pouco ao sabor das demandas e oportunidades.

Este conjunto foi organizado buscando destacar alguns momentos do longo percurso bibliográfico percorrido pelo autor. Compreende textos das últimas quatro décadas, o que não representa a conclusão da construção apontada no título do Volume 1 – Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências –, como se verá, direta ou indiretamente, nos volumes seguintes da Coleção. É um processo contínuo, permanentemente inacabado, tanto porque a realidade a que se refere se modifica quanto porque a própria visão e compreensão do autor não se findam enquanto viver.

Para introduzir o leitor nessa trajetória, é conveniente descrever brevemente o cenário no qual emergiram as primeiras inquietações relativas à temática abordada na Coleção. É um ponto de partida, dentre tantos outros remotos,¹ para dar início à caminhada. Esse cenário essencialmente não se modificou no decorrer de todo o percurso, exceto os nomes, os locais e os personagens. O leitor identificará, ao longo dos volumes que compõem a Coleção, um denominador comum que vai se revelando paulatinamente.²

A origem mais próxima e mais explicitamente relacionada à trajetória apontada no título do Volume 1 pode ser localizada no início do ano de 1974, quando apareceu a mim o desafio de “tirar a fralda”³ de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado

1 Esses outros possíveis pontos de partida mais remotos o leitor certamente identificará em alguns dos textos dos próximos volumes.

2 Esse denominador comum só irá se revelar na extensão em que o leitor se desvencilhar das armadilhas hoje tão presentes, relativas à terminologia considerada atual e adequada e aos pontos de vista considerados politicamente corretos. Enfim, como costume dizer, “é preciso interpretar o cerne da mensagem da peça sem impressionar-se com a coreografia com que ela é representada”.

3 Assim era referido o treino de *toilette* ou de controle esfinteriano realizado com indivíduos com incontinência vesical.

programa de treinamento, com base nos princípios de condicionamento operante e clássico.

Seguindo a recomendação de praxe nesse tipo de treinamento, ao iniciar o programa com os jovens incontinentes, algum adulto da família – mães e apenas um pai – passou a ser orientado em grupo, para que continuasse o treinamento em casa.⁴ Os familiares estavam, de um modo geral, muito animados com a perspectiva de finalmente conseguir “tirar a fralda” do menino ou da menina e continuavam o procedimento de treino com afinco em casa e entusiasmavam-se com pequenos progressos.

Uma das mães reagiu de modo inesperado e inicialmente incompreensível. Todas as semanas comparecia à instituição, no horário da reunião, porém, não entrava na sala de atendimento junto aos outros. Permanecia na sala de espera até o encerramento da sessão de uma hora e meia para, daí, entrar na sala de atendimento querendo conversar comigo.⁵ Como estava muito interessado em que ela compreendesse todo o procedimento para dar continuidade ao treino em casa, a atendia individualmente após o encerramento da sessão do grupo. Constantemente, ela me interrompia, enquanto tentava lhe explicar o que estava sendo feito e como o seu filho estava reagindo, para fazer queixas como “ninguém me ajuda em casa”, “estou velha demais para continuar cuidando do A”,⁶ “dói aqui, dói acolá, e não consigo mais dar banho nele”, e assim por diante.

Confesso sinceramente que ficava aborrecido com o que me parecia desinteresse da parte dela com relação à possível independência do filho. Na tentativa de compreender como lidar com a situação, mergulhei na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde havia feito o curso de graduação, e comecei a pesquisar sobre família de deficientes mentais. Encontrei um filão que não imaginava existir. Comecei a estudar textos, muitos deles já antigos, que descreviam e discutiam as reações apresentadas por familiares, em especial as mães, de deficientes mentais. Tais reações não se referiam estritamente à condição objetiva de ter um filho que requer atenção e cuidados especiais nem ao fato concreto e cotidiano de desgastes físicos adicionais ocasionados por tais cuidados.

É fácil imaginar o significado que, 60 ou 70 anos atrás, tinha para a maioria das mulheres a condição de se tornarem mães. E ser uma “boa mãe” certamente não incluía a possibilidade de gerar um filho deficiente. Somem-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas

4 A instituição funcionava em regime de semi-internato, em que a clientela permanecia o dia inteiro nela durante os dias da semana, retornando ao respectivo lar à noite e nos finais de semana.

5 Como se trata de experiências muito pessoais, sempre que me sentir mais confortável, usarei a primeira pessoa do singular, um expediente de que tenho lançado mão nos últimos tempos.

6 “A” era o filho de 14 anos com deficiência mental profunda, conforme diagnóstico constante do prontuário.

sofriam dentro da sua própria família estendida. Mais tarde, compreendi que essas mães – também, talvez em menor intensidade, os pais e irmãos – sofriam do que Goffman (1975) descreveu como estigma de cortesia.

Compreendi, finalmente, que, com esse quadro, o atendimento às mães não poderia se limitar estritamente ao treinamento e à orientação para lidar com diferentes dificuldades apresentadas pela criança deficiente mental. Já em 1956, Kanner escreveu, no seu artigo intitulado *Parent Counseling*, que qualquer atendimento ao deficiente mental, para ser completo, precisaria levar em consideração os envolvimento emocional dos pais, os quais seriam as pessoas mais interessadas no problema e deveriam ser preparadas para serem participantes efetivos no tratamento destinado ao deficiente. Assim, segundo Kanner, o aconselhamento parental precisaria ser parte integrante de qualquer atendimento à criança ou jovem com deficiência mental.⁷

Compreendi que a reação dessas famílias não era ocasionada unicamente pela condição clínica objetiva de deficiência ou algum grave acontecimento. Em vez disso, toda a significação social da deficiência e o lugar reservado a pessoas com deficiência na respectiva sociedade tinham participação importante na construção do *modus vivendi* dessas famílias e das reações psicossociais de cada membro familiar, em especial as mães. Foi uma compreensão importante que foi determinante na definição do objeto de investigação relatada na minha dissertação de Mestrado (OMOTE, 1980).

Sou particularmente grato àquela mãe que me abriu todo esse horizonte para o qual a disciplina de Psicologia do Excepcional, que tive na graduação, não me havia revelado. E penitencio-me por ter tentado retirar daquela mãe algo que parecia ser a maior razão para se sentir uma “boa mãe”, apesar de ter dado à luz uma criança com grave deficiência mental. O menino dependia da mãe para as coisas mais simples e rotineiras da sua vida diária, como ir ao banheiro para cuidar da sua necessidade e higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se, não se envolver em situações de risco etc., e a minha proposta era a de torná-lo independente...

Ao iniciar as entrevistas com mães de deficientes mentais, naquela e em outras três instituições congêneres, fui percebendo aos poucos uma estreita ligação entre o universo psicossocial delas e o discurso predominante na sociedade de então a respeito de deficiência mental. Muitas dessas mães haviam incorporado representações sociais a respeito da deficiência mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas

⁷ Compreendi, mais tarde, que, na realidade, o drama vivenciado pelas famílias de crianças e jovens com deficiência mental não era algo exclusivo e particular delas. Famílias de crianças com outras condições fortemente estigmatizadas vivenciavam drama semelhante.

representações estavam frequentemente presentes. Tal compreensão direcionou-me o olhar mais amplo para o entorno dessas famílias.

Assim, antes mesmo de defender a dissertação de Mestrado, tinha em mente estudar esse entorno social. Comecei a estudar mais profundamente textos sobre as representações sociais, pelas quais já havia me interessado nos tempos da graduação. O meu interesse aos poucos foi se definindo em relação a um conhecimento mais elementar, os estereótipos sociais, o que acabou por determinar a minha pesquisa para o Doutorado (OMOTE, 1984).

Novamente, descobri um filão muito rico, que me permitiu compreender melhor o processo de construção de conhecimento do senso comum, que não raras vezes pode contagiar o conhecimento científico, no qual se pautam os profissionais da área. Na medida em que me ocupei por alguns anos investigando a construção de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, fui percebendo que certas crenças a respeito delas eram moldadas a partir de relações muito tênues que não sobreviveriam a uma observação rigorosa, principalmente por meio de supergeneralizações de fatos isolados e conexões inconsistentes.

A compreensão do mecanismo de construção de estereótipos sociais fez-me lembrar de alguns curiosos e aparentemente incompreensíveis comentários que em algumas situações já havia observado. Quando uma pessoa leiga no assunto tomava conhecimento de que uma determinada criança era deficiente, algumas vezes ouvia comentários como “que judiação, tão bonitinha...”. Ficava um tanto intrigado com observações dessa natureza, mas não havia inicialmente dado a necessária importância. Mas comecei a pensar: se essa pessoa continuasse a sua fala, as palavras pronunciadas na sequência talvez fossem “... se ao menos fosse feinha”. A frase completa poderia ser “que judiação, tão bonitinha; se ao menos fosse feinha”. Intuitivamente, fazia muito sentido. Na área da percepção de pessoas, acabei encontrando um rico material sobre os efeitos de diferentes características corporais de uma pessoa sobre a percepção (ou seria atribuição?) de outras qualidades dela.

Em função da observação como aquela apontada no parágrafo anterior, interessei-me particularmente pela percepção da relação entre as características faciais de uma pessoa e outras qualidades dela. Assim é que, por 11 anos, estudei as questões relacionadas à atratividade física facial e seus efeitos sobre a percepção e julgamento a respeito de outras qualidades da pessoa. Parte desses estudos foi relatada na minha tese de Livre-docência, incluindo, além dos estudos metodológicos iniciais, os efeitos da atratividade física facial sobre a percepção de deficiência e sobre o prognóstico de um tratamento especializado (OMOTE, 1992).

Confirmando a suspeita inicial, as deficiências mental, auditiva e física⁸ foram associadas, na percepção dos participantes da pesquisa, mais frequentemente a faces de meninos e meninas com baixa atratividade física facial. Ao mesmo tempo, a normalidade foi mais frequentemente associada a faces com alta atratividade física facial. Apesar dessa associação e dos comentários perplexos mencionados parágrafos atrás, fato é que, na realidade, se encontram crianças bonitas que são deficientes. Esse desencontro cria um estado psicológico desconfortável, conhecido por dissonância cognitiva, que requer uma solução (FESTINGER, 1957). Uma possibilidade de solução dessa dissonância cognitiva é a criação de uma terceira cognição capaz de conciliar as duas anteriores, avaliadas como incongruentes.

Assim, outro experimento foi realizado e relatado na tese de Livre-docência. Diante de três fotografias de meninos ou meninas, variando em grau de atratividade física facial, os participantes da pesquisa foram informados de que as três crianças tinham dificuldades decorrentes de certo grau de perda auditiva e eram submetidas à terapia fonoaudiológica. A tarefa dos participantes consistia em indicar qual das três crianças teria o melhor prognóstico. Como era esperado, a criança com a mais alta atratividade física facial foi a mais frequentemente apontada como sendo a que teria melhor prognóstico. A admissão dessa terceira cognição resolve o desconforto ocasionado pelo estado de dissonância cognitiva, na medida em que se admite que, se uma criança for deficiente, mesmo sendo bonita, ao menos ela terá melhor aproveitamento do tratamento especializado.

Essas relações, aparentemente sem sentido, têm a sua funcionalidade, quando se observa o complexo ser humano biopsicossocial. Essa questão é tratada com certo detalhe no epílogo do livro *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial* (OMOTE, 2014).

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas.⁹

8 A deficiência visual não foi incluída, pois os participantes da pesquisa certamente iriam procurar na face, mais especificamente nos olhos, os indicadores da cegueira.

9 Entendo que foi uma medida profundamente equivocada, encerrando a formação especializada na Habilitação em Educação Especial, com a duração de três semestres, com cerca de 300 horas de estágio supervisionado. Com a extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização,

O profundo e duradouro envolvimento com a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, juntamente à sucessão de temas aparentemente diferentes que orientavam os meus estudos permitiram-me aprofundar progressivamente as minhas reflexões sobre a origem, a construção e o lugar das deficiências na nossa sociedade. Nos últimos 48 anos, a minha atuação profissional e intelectual esteve fortemente orientada pelas questões relacionadas às deficiências, as quais se estenderam ao contexto mais amplo das diferenças e da diversidade, buscando compreender a sua significação social, o seu lugar e o seu papel na sociedade.

A Declaração de Salamanca criou oportunidade para ampliar um pouco mais as minhas fronteiras das aventuras intelectuais, conduzindo-me ao estudo das atitudes sociais, particularmente em relação à inclusão. Na verdade, o que me desafiou a me embrenhar nas questões atitudinais não foi exatamente a Declaração de Salamanca, mas a reação dos profissionais, sobretudo da Educação, no clima já relativamente aquecido acerca da cidadania das minorias até então marginalizadas.

A mudança da perspectiva de integração para a da inclusão¹⁰ envolveu profundamente os profissionais, sobretudo os da área da Educação, muitos dos quais, com grande entusiasmo, defendiam a sua convicção de que a inclusão seria a grande solução para o problema que o modelo integracionista teria trazido à tona. Na defesa entusiasmada e até um tanto dogmática da inclusão, começou a aparecer com frequência, eventualmente ocupando até posição de destaque, um importante elo até então um tanto negligenciado: a audiência. De todo o complexo fenômeno da deficiência, um ingrediente fundamental no processo de caracterização de uma condição – médica, psicossocial, socioeconômica, etnocultural – como uma deficiência é a audiência. É a reação dos outros que, em última instância, caracteriza a posse de uma incapacidade ou determinadas dificuldades e limitações como uma deficiência, que deve ser nomeada, reconhecida e tratada distintivamente.

O foco de atenção passou a recair também sobre o entorno das pessoas identificadas como deficientes. Se o entorno constitui a audiência perante a qual determinadas pessoas são deficientes, naturalmente ela precisa ser convenientemente assessorada e modificada para a gestão das deficiências.¹¹

pós-graduação *lato sensu*, que, com raras exceções, estão longe de capacitar efetivamente o professor nas questões relacionadas ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, incluindo aí os recursos didático-metodológicos adequados. Penso ter tal reforma sido inspirada por um entendimento um tanto equivocado da Educação Inclusiva.

10 Talvez alguns leitores sintam certo incômodo por insistir em usar, pela segunda vez neste texto, a palavra “perspectiva”, em vez de “paradigma”, esta mais em consonância do que aquela com o entendimento comumente associado a essa temática. Deixo aqui uma interrogação em vez da justificativa.

11 Entendo que até mesmo as sucessivas propostas de mudança na nomenclatura com referência a pessoas com deficiência fazem parte desse processo.

Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre devido a barreiras de diferentes naturezas que elas encontram no seu ambiente. Daí, uma medida para criar condições favoráveis à inclusão seria a remoção dessas barreiras. Uma dessas barreiras, um tanto vagamente referida, mas com presença constante nos discursos, eram as atitudes das pessoas.¹²

As atitudes sociais negativas, desfavoráveis ou inadequadas passaram a ser referidas com certa frequência nos debates sobre a inclusão. Entretanto, a presença desse assunto nessas discussões era baseada em observações anedóticas ou opiniões pessoais. Daí porque, em 2000, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, do qual sou líder, iniciou um trabalho de construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Após alguns estudos, inclusive da sua validação e padronização, foi concluída e disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2005). A Elasi passou a ser amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes partes do país, confirmando a previsão que o grupo de pesquisa fizera, na ocasião, de que a disponibilização de um instrumento de mensuração confiável contribuiria para o fortalecimento da pesquisa nessa área.

Nas últimas duas décadas, a minha principal atuação acadêmica está centrada nas questões relacionadas a atitudes sociais, principalmente na forma de orientação de pesquisas sobre atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Juntamente ao tema das atitudes sociais, alguns dos meus orientandos têm se dedicado a estudar as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dois dos orientandos investigaram outro fenômeno de ampla abrangência social, relativo à construção de conhecimento por parte de pessoas comuns: as representações sociais acerca das deficiências.

Outra peculiaridade dessa já longa caminhada que merece algum destaque diz respeito às preocupações com questões metodológicas. Nos meus estudos iniciais, identifiquei alguns pequenos arranjos metodológicos, em busca de uma maior confiabilidade dos dados coletados. Mas verifico que essa tendência está mais fortemente presente nas pesquisas orientadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, provavelmente em função do foco na formação de pesquisador. Um dos futuros volumes será dedicado a essa questão.

Estão aí, enfim, graças ao interesse e empenho do Professor Leonardo, disponíveis alguns dos textos, cujo acesso hoje fica um tanto limitado por uma série de mudanças ocorridas nas últimas décadas nos

12 A locução "atitudes sociais" seria mais adequada, como geralmente esse fenômeno é designado nos manuais de Psicologia Social.

procedimentos e critérios de busca de informações científicas acerca do assunto sob investigação, a título de fundamentação teórica. Alguns desses textos sequer chegaram a ser publicados, embora tivessem sido redigidos sob encomenda ou sido submetidos a algum periódico. As concebíveis especulações sobre as eventuais razões da não publicação desses textos podem ser um exercício provocativo em busca da compreensão dos critérios de atualidade de um texto, hoje fortemente vinculados à sua cronologia.

Sadao Omote

Referências

FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Texto original de 1963.

KANNER, L. Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.). *Mental Retardation: readings and resources*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 453-461. Originalmente publicado em *Children Limited*, abr. 1956.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial*. Curitiba: Appris, 2014.

OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.

OMOTE, S. *Estereótipos de Estudantes Universitários em relação a Diferentes Categorias de Pessoas Deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

Prefácio

É com satisfação que fui presenteada com o convite de prefaciá-lo este volume da coletânea do professor Sadao Omote. Confesso que fui pega de surpresa, uma vez que me distanciei da academia para concretizar meus ideais por uma sociedade inclusiva no chão e na gestão da escola. Uma das minhas bandeiras de luta na área da educação foi a de que as pesquisas científicas dialogassem com o cotidiano escolar, para que crenças estereotipadas com relação às pessoas com deficiência fossem modificadas.

Minhas primeiras vivências com o professor Sadao Omote ocorreram no ano de 1998, nas disciplinas de *Divergências Sociais e Fundamentos da Educação Especial*, na graduação em Pedagogia. Nesse período, eu já nutria uma admiração e respeito pelo professor, que conduzia suas aulas de forma divertida, provocativa e repleta de sapiência. Por meio de suas aulas teóricas sobre o estigma, fui instigada a fazer observações *in loco* numa instituição total para doentes mentais. Nesse momento, tive as primeiras aproximações de como o fenômeno da audiência das pessoas pertencentes aos grupos minoritários lhes deixaria marcas sociais devido às expectativas desfavoráveis sobre elas. Vislumbrava nessa época que a participação socialmente efetiva de pessoas com deficiências ou doenças mentais poderia ocorrer por meio de mudanças de crenças e atitudes sociais.

No momento em que participei do processo seletivo para o doutorado, em 2007, verifiquei estar diante de uma sumidade na área da Educação Especial, de que até então eu ainda não tinha dimensão. Iniciamos, a partir dali, uma longa jornada de pesquisas na área de formação de recursos humanos em Educação Especial e das atitudes sociais em relação à inclusão. Essa trajetória de formação em pesquisa foi permeada por respeito mútuo, de um orientador presente, humano, amigo, mentor, crítico e disposto a proporcionar estratégias para que seus orientandos apreendessem a aprender, ser e conviver na diversidade.

Esse admirável profissional tem uma longa e consolidada trajetória na área da pesquisa em Educação Especial. Encontramos em sua biografia acadêmica pesquisas nas seguintes temáticas: construção de uma abordagem social das deficiências, estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, atratividade facial, famílias de crianças com deficiências, análises de pesquisa em Educação Especial, formação de recursos humanos em Educação Especial e atitudes sociais em relação à inclusão.

Neste Volume 4, os leitores encontrarão um compilado de pesquisas e estudos na temática das atitudes sociais em relação à inclusão.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, p. 97-98), os elementos característicos das atitudes sociais são “a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”. Assim, nos estudos de Omote e seus colaboradores, as atitudes sociais em relação à inclusão são entendidas como uma organização e/ou reorganização de crenças, cognições, percepções e conceituações dotadas de afetividade contra ou a favor da inclusão de grupos minoritários.

A característica básica das atitudes sociais em relação à inclusão é que não podemos observá-las, mas podemos inferir se uma pessoa é favorável à inclusão de grupos minoritários por meio da análise de componentes observáveis – o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente comportamental. As atitudes sociais favoráveis podem ser construídas por meio de intervenção, tal como a criação de estratégias para que os grupos minoritários possam demonstrar suas potencialidades na aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade.

Com o tema das atitudes sociais em voga no final da década de 1990 e a escassez de pesquisas científicas sobre o assunto, em 2000, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, coordenado por Sadao Omote, inicia um longo e profícuo percurso para a construção de instrumentos para mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão.

A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi) é um dos instrumentos construídos e validados na comunidade científica com a finalidade de mensurar o fenômeno das atitudes sociais. A primeira versão possui 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 medem as atitudes sociais, e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na Elasi como um dispositivo para obter indícios da confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis.

Desse instrumento inicial, originaram-se outras versões adaptadas para públicos específicos. Estas também foram validadas na área acadêmica.

O resultado do interesse acerca da temática das atitudes sociais em relação à inclusão o leitor terá o privilégio de desfrutar neste robusto volume de 14 capítulos. Espero que tenham uma profícua leitura e que muitas outras pesquisas advenham de suas inquietações ao ler cada um desses capítulos. Que as provocações suscitadas por sua leitura gerem outros compilados para as próximas décadas. Afinal, uma sociedade inclusiva pode ser construída por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão. E estamos num momento histórico em que os estereótipos e estigmas precisam ser ressignificados.

Na busca e na luta por uma sociedade equânime e de atitudes sociais genuinamente inclusivas, eu os convido à leitura deste volume.

Com carinho,

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Introdução

Crescente tem sido o interesse de pesquisadores e profissionais da área de Educação Especial e Inclusiva com relação ao entorno social de pessoas com deficiência. Parece ocorrer paulatino entendimento de que, para compreender adequadamente a pessoa com deficiência e prover-lhe oportuna intervenção, não é suficiente focar a atenção nas suas características constitucionais e psicossociais. Afinal, qualquer pessoa é inevitavelmente fruto da interação entre o que ela é e o que o seu ambiente sociocultural lhe oferece e demanda.

Há muitos aspectos do meio sociocultural que podem ser considerados para a compreensão do contexto de cada pessoa com deficiência, caracterizado, sobretudo, na forma de relações interpessoais presentes e remotas que rodeiam o cotidiano dela. Pode-se sugerir, com Zimbardo e Ebbesen (1973), que uma ampla classe de reações apresentadas diante de objetos, pessoas ou grupos sofre influência geral e coerente de uma prontidão mental referida por atitudes sociais. Estas incluem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais em relação ao alvo identificado como objeto atitudinal. Referem-se a crenças, sentimentos e tendência à ação em relação a cada objeto atitudinal. São aprendidas e, portanto, passíveis de modificação.

Rodrigues (1973) apresenta três bons argumentos que justificam a relevância das atitudes sociais: (1) elas se constituem em bons preditores das ações das pessoas face ao objeto atitudinal; (2) ajudam as pessoas a formarem ideia estável da realidade social na qual vivem; e (3) constituem-se como base para uma série de situações sociais que envolvem relações interpessoais. Esse autor define as atitudes sociais como sendo “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, 1973, p. 397).

Nessa perspectiva, o Volume 4 da Coleção apresenta um conjunto de 14 textos que tratam de atitude sociais em relação à inclusão, notadamente no contexto escolar. Com a popularização da Declaração de Salamanca, firmada em 1994, os debates em relação à questão da educação de crianças e jovens com deficiência sofreram uma mudança espetacular nos seus rumos. Nesses debates, o tema das atitudes sociais começou a se fazer presente, mas com base em observações anedóticas e opiniões pessoais. O grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas acerca das atitudes sociais

em relação à inclusão, iniciou seus estudos em 2000, e foi disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), conforme o texto que compõe o Capítulo 1. De fato, começaram a ser realizadas pesquisas empíricas sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, as quais vêm se avolumando progressivamente.

Como se trata de uma mensuração que pode comportar imprecisões, tanto pela volatilidade do fenômeno sob mensuração quanto pela natureza do instrumento, que contém limitações intrínsecas a uma escala ordinal, foi também disponibilizada outra escala, mais enxuta e direcionada para cada uma das deficiências específicas. Essa escala pode ser utilizada em conjunto com a Elasi para apoiar mutuamente o resultado da mensuração, o que pode fornecer indício de confiabilidade dos dados. O Capítulo 2 trata do processo de tradução e adaptação dessa escala, que, originalmente, era apenas em relação à deficiência visual.

O interesse nessa temática inicialmente recaiu sobre os professores, possivelmente pelo entendimento de que eles se constituem em personagens principais do entorno social de estudantes com deficiência, no contexto de educação inclusiva. Mas, logo, o entorno social foi ampliado, voltando o foco de atenção também aos colegas de classe. Alguns integrantes do grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* já vinham investigando as atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão. A validação da escala intitulada Atitudes Sociais em relação à Inclusão – Escala Infantil (ASI-EI), que já havia sido utilizada em algumas pesquisas, acabou de ser concluída com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/Fapesp (processo nº 2018/24734-7), cujo relatório já foi submetido a um periódico.

Nos capítulos subsequentes, são relatados resultados de pesquisa que trazem uma visão panorâmica das atitudes sociais em relação à inclusão apresentadas por professores no exercício da sua profissão e os que se encontram em processo de formação. Algumas dessas descrições trazem evidências da possibilidade de modificação das atitudes sociais em relação à inclusão, assim como a relação estreita que pode existir entre elas e outras características das pessoas e suas experiências. Acrescente-se, ainda, que, conforme sugere o relato do Capítulo 10, as características do próprio estudante com alguma deficiência podem afetar a formação de atitudes sociais em relação à inclusão. Recomenda-se aos leitores particularmente interessados a leitura da tese de doutoramento de Baleotti (2006), que relata um estudo que evidencia atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis quando o colega inserido em classe de ensino comum tem deficiência física, comparativamente aos que convivem com colega que tem deficiência intelectual.¹

1 Nenhum artigo relativo aos estudos realizados nesta tese foi aceito para publicação, pois o projeto não havia sido submetido a Comitê de Ética em Pesquisa.

Finalmente, os Capítulos 12 e 13 revelam, de modo inequívoco, as mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão por meio de um planejamento apropriado. Embora não faça parte deste volume, há relatos de experiências bem-sucedidas de mudança de atitudes sociais de professores durante a sua capacitação, com a introdução de um breve workshop com tal propósito. Espera-se que, com a disseminação dessas experiências, a construção de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão de estudantes com diferenças expressivas em alguma característica e com necessidades educacionais especiais passe a fazer parte dos objetivos de cursos de capacitação de professores.

Sadao Omote

Referências

BALEOTTI, L. R. *Um Estudo do Ambiente Educacional Inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1973.

ZIMBARDO, P.; EBBESEN, E. B. *Influência em Atitudes e Modificação de Comportamento*. São Paulo: Edgard Blucher/Edusp, 1973.

A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares^{1,2}

Introdução

O atendimento a deficientes vem modificando-se progressivamente, desde as formas mais extremas de exclusão, no passado, até as tentativas recentes de evitar qualquer forma de discriminação. Até pouco mais de dez anos atrás, essa caminhada era fortemente marcada pela busca de alternativas mais humanas de tratamento aos deficientes, mesmo estando estes discriminados e segregados. A concepção de deficiência aí subjacente era a de que os seus portadores, embora já fossem reconhecidos como seres humanos com os mesmos direitos de pessoas comuns, tinham uma desvantagem inevitável pela diferença que possuíam.

Assim, o melhor que se poderia buscar, no atendimento aos deficientes, era, mediante intensa capacitação deles, aproximá-los do modo de vida normal de pessoas comuns da sociedade, de maneira a permitir a sua incorporação na vida coletiva, ainda que necessitassem de assistência especial e diferenciada em determinadas situações. Era a ideia central preconizada no princípio da normalização e no processo de integração, surgidos no final da década de 1950 e defendidos até a década de 1980.

No decorrer da década de 1980, surgiram muitas indagações a respeito da integração e avaliação dos resultados alcançados com a implementação dessa política em escolas públicas. Muitas dessas discussões eram direcionadas ao sistema dual, constituído pelo ensino comum e pelo ensino especial, que era prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva. Algumas ideias levantadas nessa década, como a da fusão entre o ensino comum e o ensino especial, no sentido de constituírem um único conjunto de recursos educacionais para atender todos os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1984), e a da *full inclusion*, construíram a base

1 Texto original: OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-48, 2005. ([Link externo](#)).

2 Agradecemos o apoio financeiro recebido do CNPq (processo nº 520361/98-9-NV).

para a nova proposta de conceber a questão das deficiências e visualizar o atendimento às pessoas deficientes, que passou a ser conhecida por paradigma de inclusão e que marcou profundamente a década de 1990.

Uma grande inovação representada pelo paradigma de inclusão é o deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio. Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos. No dizer de Stainback e Stainback (1999, p. 21), a “educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

O governo brasileiro optou pela construção de um sistema de educação inclusiva e vem estabelecendo normas para o atendimento educacional a crianças deficientes, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, firmada em 1994. Na realidade, a inclusão não coloca a questão da incorporação apenas de alunos deficientes no ensino comum. A perspectiva assumida é a de ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva.

Os resultados positivos da inclusão, segundo seus defensores, não se restringem estritamente à aprendizagem escolar, mas incluem ganhos como o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com os deficientes, a aquisição de habilidades sociais pelos deficientes, uma melhor preparação do deficiente para a vida na comunidade e a eliminação de efeitos prejudiciais da exclusão, como o isolamento e a alienação (STAINBACK; STAINBACK, 1999), além de maior aceitação e valorização das diferenças individuais, melhora na autoestima, desenvolvimento da capacidade genuína de amizade e aquisição de novas habilidades (POWER-DEFUR; ORELOVE, 1997). Apontam-se também ganhos para os professores, como a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e capacitação constante, e os benefícios para a sociedade, como o valor social da igualdade e novas maneiras de conceber as deficiências (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

As ideias inclusivistas passaram a exercer um grande impacto, com magnitude jamais vista antes no Brasil, sobre os órgãos públicos que tratam da educação e sobre os educadores e estudiosos do assunto, promovendo intensos debates nos últimos anos. A discussão até então essencialmente restrita aos professores do ensino especial e aos pesquisadores da área de Educação Especial se estendeu a todos os educadores.

Esses debates apaixonados, muitas vezes, e desconfiados, outras vezes, tornaram-se obrigatórios em eventos científicos de muitas áreas, e não

apenas da de Educação Especial, como ocorrera com as discussões sobre a integração do deficiente. Muitos segmentos da sociedade repudiam hoje qualquer forma de exclusão das minorias. Constituíram-se muitos movimentos sociais organizados, alguns bastante influentes. Entretanto, a intenção e a vontade de construir uma sociedade inclusiva podem não se traduzir em ações efetivas, pois não se trata de mera inserção dos que estão excluídos. Não se trata do mero reconhecimento do direito à cidadania plena de todas as pessoas nem da igualdade de direitos.

Em nome da educação inclusiva, têm sido desativados recursos convencionais de Educação Especial e têm sido reintroduzidos nas classes de ensino comum os alunos deficientes daí excluídos anteriormente. Um sistema inclusivo de educação precisa desenvolver meios para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Há também entendimento de que estes devem ser escolarizados em conjunto por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva implica uma total mudança de mentalidade, requerendo o abandono de uma concepção fundamentada em alguns valores padronizados de capacidades individuais de realização. Exige que toda a comunidade escolar respeite as mais variadas diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos. A educação inclusiva implica uma enorme mudança na sua concepção, que não se produz a partir de decisões tomadas em assembleias ou de vontades expressas em moções nem por meio de leis. A educação inclusiva ou, mais amplamente falando, a construção de uma sociedade inclusiva

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anatomofisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente (OMOTE, 1999, p. 9).

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na nova perspectiva de trabalho, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do Ensino Fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno deficiente, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial, sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Outro estudo sobre a mesma temática, realizado com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, indicou pontos de vista favoráveis também dos pais, tanto de alunos deficientes quanto de alunos não deficientes (BOSELLI, 2001).

O conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio social e normalidade, as reações manifestadas face à inclusão certamente possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais. São exatamente os três componentes das atitudes sociais, segundo as várias conceituações.

As atitudes sociais podem ser mensuradas de várias maneiras, destacando-se algumas formas conhecidas de escalas, como a escala Thurstone de intervalos aparentemente iguais, escala Likert de soma das avaliações, a escala de distância social de Bogardus, escala cumulativa de Guttman e outras (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Destas, a mais amplamente empregada é a de Likert.

No nosso meio, a escala Likert tem sido desenvolvida na investigação de atitudes sociais em relação à doença mental (D'AMORIM, 1983; PEDRÃO; AVANCI; MALAGUTI, 2002), a morte e suicídio (TORRES, 1986), à eutanásia (FARIA, 1987), na mensuração da racionalidade/emocionalidade (ASSMAR; RODRIGUES, 1989), das atitudes face à vida (AGATTI, 1990) e do ciúme romântico (RAMOS; YAZAWA; SALAZAR, 1994). Nessas investigações, como tem sido habitual no estudo das atitudes sociais, as escalas foram construídas especificamente para fins da pesquisa em desenvolvimento.

Não há, na área de estudo das atitudes sociais, uma tradição de se construírem instrumentos padronizados, que possam ser utilizados por vários investigadores, como ocorre, por exemplo, na área de estudo de autoconceito e outras noções vizinhas. Isso é mais ou menos natural, considerando que as atitudes sociais se referem a objetos sociais específicos, requerendo uma diversidade enorme de escalas, virtualmente uma para cada objeto social. A temática da inclusão, que se aplica a diferentes categorias sociais, é suficientemente geral para justificar a construção de escala padronizada que possa ser útil em uma ampla variedade de situações.

Ao apontar a necessidade de profundas mudanças de atitudes, quando se discutem as questões relacionadas à implementação de política inclusivista no atendimento educacional às minorias que apresentam necessidades educacionais especiais, defrontamo-nos com um problema metodológico sério. A inexistência de uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão e a pequena ou nenhuma experiência, por parte de muitos dos pesquisadores da área de educação, de construção de instrumentos objetivos e confiáveis de mensuração têm levado os estudiosos a fazerem referência às atitudes de maneira extremamente vaga, superficial e grosseiramente captadas nos relatos verbais de seus entrevistados.

Assim, em consonância com alguns estudos já realizados e outros em desenvolvimento por seus integrantes, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*³ decidiu construir uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão. A construção 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.

O grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* vem realizando estudos desde o início de 2001, visando a construção de um instrumento de mensuração de atitudes sociais, que foi denominado Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi). A construção da Elasi, que se encontra na sua etapa final, obedeceu aos requisitos necessários para a sua validação e padronização. Isso implicou os seguintes objetivos: (1) construção de uma versão preliminar para ser submetida à avaliação inicial, seguida de análise de itens, para a elaboração da versão final; (2) construção da versão final submetida ao estudo empírico e estatístico da fidedignidade e da validade; (3) estudo da generalidade e da estabilidade temporal do fenômeno sob mensuração – as atitudes sociais em relação à inclusão –, utilizando-se a versão final da escala, com a fidedignidade e validade asseguradas; e (4) aplicação da versão final da escala a amostras de diferentes populações – em especial, os diferentes segmentos da comunidade escolar – para o estabelecimento de parâmetros populacionais.

O presente texto relata as etapas iniciais de construção da Elasi, desde o levantamento de temas incluídos na versão preliminar da escala até a elaboração da versão final. Posteriormente, esta foi submetida a investigações empíricas para o estudo da sua fidedignidade e validade, da generalidade e estabilidade temporal do fenômeno mensurado, e dos parâmetros populacionais. Esses estudos serão relatados em outros textos.

3 Este grupo de pesquisa foi constituído em 1995 e encontra-se cadastrado no CNPq desde então. Compõem o grupo, neste momento, dez pesquisadores, seis doutorandos, um mestrando, três alunos de graduação e um bolsista de Apoio Técnico.

Levantamento de temas e elaboração da versão preliminar

Inicialmente, fora definido o *corpus* de literatura especializada do qual foram extraídos exaustivamente todos os temas relacionados à inclusão. Esse *corpus* constituiu-se de: (1) textos publicados na revista *Integração*, nos números 20 e 21, de 1998 e 1999, respectivamente; (2) textos do volume 20, fascículo 1, da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, de 2000, quando o fascículo foi dedicado à questão da inclusão, publicando os trabalhos vencedores do concurso “Prêmio Helena Antipoff – Educação Inclusiva: Desafios, Limites e Perspectivas”, instituído pelo Conselho Federal de Psicologia; e (3) o livro *A Integração de Pessoas com Deficiência*, de Mantoan, publicado em 1997.⁴

Cada texto foi lido por dois integrantes do grupo, que identificaram, independentemente um do outro, os trechos que continham temas relacionados à inclusão. Após a leitura, cada dupla confrontou os trechos identificados. Quando houve discordância, isto é, trecho assinalado por apenas um dos leitores, a dupla discutiu até chegar ao consenso acerca do conteúdo, se continha ou não temas relacionados à inclusão. Os trechos nos quais a dupla acabou concordando que não havia referência ao conceito de inclusão e aqueles nos quais a dupla, após a discussão, não chegou ao consenso foram excluídos da análise seguinte.

Os excertos selecionados foram então submetidos à análise da dupla, que identificou, em tarefas individuais independentes, temas e subtemas contidos neles. Em seguida, foram confrontadas as listas de temas e subtemas identificados, e discutidas as divergências verificadas até chegar ao consenso. Cada dupla elaborou, assim, uma lista de todos os temas e subtemas identificados nas leituras realizadas.

Foram reunidas as listas de todas as duplas, excluindo-se as repetições e procedendo-se a outros ajustes necessários, para produzir um único conjunto de temas e subtemas relacionados à inclusão.

A partir da lista única de temas e subtemas, foram elaborados enunciados que compuseram os itens da versão preliminar da escala. A redação dos enunciados obedeceu à recomendação de ser texto curto, com um único assunto, redigido na forma afirmativa ou negativa, em geral de modo taxativo, acerca de algum aspecto da inclusão. Os enunciados foram lidos e discutidos em reuniões do grupo de pesquisa, procedendo às necessárias adequações dos textos. Alguns novos enunciados foram acrescentados até completar o total de 100 itens na versão preliminar da escala.

4 Embora o título da obra se refira à *integração*, na verdade, os capítulos são desenvolvidos essencialmente com base em ideias relacionadas à *inclusão*. Aponte-se também que o grupo preferiu esta obra à, na época, já conhecida *Inclusão: um guia para educadores*, de Stainback e Stainback, pois aquela traz o ponto de vista de mais de 30 autores brasileiros conhecidos na área da Educação Especial.

A versão preliminar da Elasi foi constituída por 100 itens. Cada item foi constituído por um enunciado acompanhado de cinco alternativas: *concordo inteiramente*, *concordo mais ou menos*, *nem concordo nem discordo*, *discordo mais ou menos* e *discordo inteiramente*. A ordem dos enunciados foi randomizada por meio de tábua de números equiprováveis.

Por fim, cada integrante do grupo de pesquisa identificou a valência de cada item, isto é, a favorabilidade ou a desfavorabilidade da atitude nele subentendida. O item foi considerado positivo se a pessoa que concorda com o enunciado está expressando atitude favorável em relação à inclusão, e negativo se a concordância com o enunciado implica atitude desfavorável em relação à inclusão. Nesse julgamento, 65 itens foram considerados positivos, e 35, negativos.

Análise de item da versão preliminar e constituição da versão final

A versão preliminar da Elasi foi aplicada a 266 pessoas de ambos os sexos, sendo 25 estudantes do Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Andradina, 35 estudantes do Cefam de Presidente Prudente, 36 estudantes do curso de Fonoaudiologia da Unesp de Marília, 38 estudantes do curso de Pedagogia da UFMT de Rondonópolis, 42 professores de Educação Infantil de Pereira Barreto, 49 professores de Ensino Fundamental de Andradina e 41 alunos da Unati (Universidade Aberta à Terceira Idade) da USC (Universidade do Sagrado Coração) de Bauru.

Preliminarmente, os dados das 266 escalas respondidas foram inseridos em um banco de dados. Foi calculado um escore total para cada respondente. Para tanto, foram atribuídos os valores aos itens, em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos itens positivos, foi atribuída a nota 5 para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 à alternativa *concordo mais ou menos*, e assim por diante, até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebeu a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores foi invertido, isto é, a nota máxima foi atribuída à alternativa *discordo inteiramente*, e a nota mínima, à alternativa *concordo inteiramente*. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo. Portanto, os escores individuais podem variar de 100 a 500. Os escores totais dos 266 participantes foram utilizados para a análise de itens.

Na construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais, uma importante etapa é a de análise de itens. A finalidade dessa análise é a de identificar os itens que discriminam bem as diferentes magnitudes do fenômeno sob mensuração. Um procedimento simples para realizar essa análise de itens é dividir a amostra em duas metades, em função dos escores individuais, tendo como critério a mediana desses escores. Assim, um

grupo é constituído por participantes que obtiveram escores inferiores à mediana, e o outro, por participantes com escores superiores à mediana. Se um item discrimina bem, espera-se que os participantes do grupo abaixo da mediana tenham assinalado mais as alternativas que valem poucos pontos e que os participantes do grupo acima da mediana tenham assinalado mais as alternativas que valem mais pontos.

Como um procedimento estatístico a ser utilizado na análise de itens, Rodrigues (1973) indica o uso do *t* de Student para verificar, em cada um dos itens da escala, se os pontos nele obtidos pelos participantes de um grupo diferem significativamente dos de outro grupo. Outro procedimento comumente empregado é a *correlação item-total*. Assim, Faria (1987) utilizou o *t* de Student para a análise de item na construção da sua escala de atitudes sociais em relação à eutanásia. Ramos, Yazawa e Salazar (1994) utilizaram o procedimento de correlação item-total na sua escala de ciúme romântico. Assmar e Rodrigues (1989) foram mais cuidadosos e utilizaram tanto o *t* de Student quanto a correlação item-total na construção da sua escala de mensuração da racionalidade/emocionalidade.

O *t* de Student pode ser utilizado sem nenhuma dificuldade para realizar a análise dos 100 itens da versão preliminar da nossa escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, a Elasi. A correlação item-total apresenta um problema: há uma quantidade excessiva de observações empatadas. Em vista disso e com a preocupação de realizar a análise mais rigorosa possível, decidimos utilizar também o c^2 , tendo por base o raciocínio de que, num item que discrimina bem as atitudes sociais, devem ser assinaladas mais alternativas que valem 1 ou 2 pontos e menos as que valem 4 ou 5 pontos, no grupo abaixo da mediana, ao passo que, no grupo acima da mediana, deve ocorrer o inverso.

Para proceder a essa análise de itens, foram calculados os escores individuais de todos os participantes e a mediana, para que fossem constituídos o grupo abaixo da mediana e o grupo acima da mediana. Os escores individuais variaram de 128 a 478, com a mediana de 422.⁵ Com a devida partição da amostra em dois subgrupos, foram calculados o *t* de Student e o c^2 para cada um dos 100 itens da versão preliminar da escala.

Com o *t* de Student, foram identificados 82 itens que discriminam bem as atitudes sociais em relação à inclusão. Nesses itens, os escores obtidos por participantes do grupo acima da mediana foram significativamente maiores que aqueles obtidos pelos integrantes do grupo abaixo da mediana ($p < 0,05$). Já com o c^2 , 52 itens foram identificados como tendo uma boa capacidade discriminativa. Nesses itens, houve, no grupo acima da

5 Alguns participantes obtiveram escores muito baixos em função da ocorrência de certa quantidade de respostas inválidas (por exemplo, assinalar duas ou mais alternativas) ou respostas em branco.

mediana, proporcionalmente mais participantes que assinalaram alternativas de 4 ou 5 pontos e menos que assinalaram as de 1 ou 2 pontos, comparativamente ao grupo abaixo da mediana.

Todos os 52 itens que discriminam bem segundo c^2 também discriminam segundo t de Student. Além destes, há outros 30 itens que, segundo o t de Student, discriminam suficientemente bem para serem incluídos numa eventual versão definitiva da escala. Apenas 18 itens foram identificados como tendo capacidade discriminativa insuficiente para serem incluídos na versão final. A maioria desses 18 itens apontados na análise como sendo de baixa capacidade discriminativa obteve o valor de t muito abaixo do valor crítico para o nível de significância de 5%.

Em face dos resultados obtidos na análise de itens da versão preliminar, decidimos construir duas formas equivalentes de Elasi, a forma A (Elasi-A) e a forma B (Elasi-B). Inicialmente, foram divididos aleatoriamente os 52 itens cuja capacidade discriminativa fora evidenciada tanto pelo c^2 quanto pelo t de Student, ficando cada forma com 26 itens. Quatro itens adicionais foram sorteados para cada forma, para completar 30 itens.⁶ Dentre os itens cuja capacidade discriminativa fora evidenciada apenas pela análise do t de Student, oito itens que tinham os maiores valores de c^2 foram selecionados para serem sorteados entre as duas formas da escala. Os sorteios foram feitos de maneira a assegurar que em cada forma houvesse 15 itens positivos e 15 itens negativos.

Decidiu-se também incluir itens para compor uma escala de mentira nas duas formas da Elasi. A escala de mentira destina-se a identificar a tendência a falsificar as respostas e pode ser usada para excluir das amostras os participantes que obtivessem nela escores altos (ROSAMILHA, 1971). Na verdade, podem existir outras razões para algum participante apresentar escore alto em uma escala de mentira, tais como a falta de seriedade na realização da tarefa, a fadiga, a desatenção, a não compreensão da tarefa envolvida no questionário etc. (OMOTE, 1984).

Dentre os 18 itens que demonstraram não possuir capacidade discriminativa necessária, tanto na análise de c^2 quanto na de t de Student, foram selecionados dez itens que estavam mais distantes da região de significância estatística, isto é, aqueles com os menores valores de t . Esses itens foram sorteados para comporem, em cada forma da Elasi, a escala de mentira com cinco itens. Os itens da escala de mentira têm valores de t menores que 1,00 para graus de liberdade altos, pois foram 266 respondentes, e os valores de p maiores que 0,32.

⁶ Ward (1974) observa que a maioria das escalas Likert de mensuração de atitudes sociais tem pelo menos 15 itens e considera que o "tamanho ideal para a maioria dos objetivos é duas ou três vezes esse número" (WARD, 1974, p. 322).

Assim, a versão final da Elasi-A e a da Elasi-B contém cada uma 35 itens, dos quais 30 se destinam à mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão e cinco compõem a escala de mentira. A ordem desses itens está inteiramente randomizada. Dos 30 itens relativos às atitudes sociais, 15 são positivos, isto é, o enunciado é redigido de tal maneira a expressar atitudes favoráveis à inclusão se a resposta for de concordância; outros 15 itens são negativos, isto é, a concordância com o enunciado expressa atitudes desfavoráveis à inclusão.⁷

A aplicação da Elasi pode ser individual ou coletiva, com a presença de um responsável, porém a escala é autoaplicável, dispensando em geral qualquer esclarecimento sobre a tarefa a ser executada pelo respondente.

Para calcular o escore total de cada participante, devem ser inicialmente atribuídos pontos aos itens. Cada item recebe pontos, 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 são atribuídos no sentido inverso, isto é, 1 ponto para *concordo inteiramente* até 5 pontos para *discordo inteiramente*. O escore total de cada participante é a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Portanto, os escores individuais podem variar de 30 a 150.

A escala de mentira é composta de cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial. A sua pontuação é de 0 para as alternativas *a* ou *b* e 1 para as alternativas *d* ou *e*. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens. Portanto, pode variar de 0 a 5. Os escores da escala de mentira podem ser utilizados tanto para excluir os respondentes que obtêm acima de certo valor quanto apenas para instruir o relatório da pesquisa, informando os escores obtidos pelos participantes da pesquisa na escala de mentira, para que cada leitor faça a sua interpretação dos dados da pesquisa.

Validação e padronização da Elasi

As duas formas da versão final da Elasi precisam ser submetidas a estudos para verificar a sua fidedignidade e validade. Como qualquer instrumento de mensuração, a Elasi-A e a Elasi-B precisam ser fidedignas

⁷ Apenas a título de ilustração, transcrevem-se a seguir enunciados de alguns itens: "Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola" (item positivo); "Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais" (item negativo); "O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei" (item da escala de mentira); "No universo de pessoas diferentes, o tratamento não pode ser uniformizado" (item não incluído na versão final).

e válidas, isto é, precisam apresentar medidas consistentes e demonstrar que medem aquilo que pretendem medir.

Para avaliar a fidedignidade, utiliza-se o método de teste-reteste, no qual a escala é aplicada e reaplicada a uma mesma amostra, com algum tempo de intervalo, comparando-se as duas medidas obtidas. Utiliza-se também o método das metades, no qual as medidas obtidas com uma metade da escala são comparadas com aquelas obtidas na outra metade da mesma amostra. Como há duas formas paralelas da escala, estatisticamente equivalentes, é utilizado um terceiro método, que é o de formas equivalentes, no qual as medidas obtidas numa forma são comparadas com as da outra forma.

Para avaliar a validade, cada forma da escala é aplicada a dois grupos de pessoas que têm indícios confiáveis de que apresentam atitudes nitidamente diferentes em relação à inclusão. É também aplicada a escala a um grupo de pessoas antes e depois de uma intervenção realizada com o propósito de modificar as atitudes em relação à inclusão. Essa intervenção pode ser na forma de um curso breve sobre a inclusão.

Esses métodos de estudo da fidedignidade e da validade são indicados no grande clássico de Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) e alguns também por Rodrigues (1973) e Ward (1974). Os estudos relativos à fidedignidade e validade da Elasi-A e Elasi-B já estão concluídos e os respectivos relatos estão em preparação.

Na busca de padronização de procedimento de aplicação e avaliação da escala e com a preocupação de facilitar a interpretação dos resultados obtidos da Elasi, outros estudos foram realizados, alguns já concluídos e outros em andamento.

Dada a atualidade e ampla generalidade da temática da inclusão, pode-se considerar que diferentes segmentos da população, sobretudo aqueles direta ou indiretamente envolvidos com a educação e saúde das minorias, podem ter as atitudes sociais em relação à inclusão já formadas. Mais ainda, as atitudes sociais desses diferentes segmentos podem apresentar ampla variação em termos do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade. Assim, há especial interesse em estabelecer alguns parâmetros estatísticos das medidas obtidas de amostras de diferentes populações. Tais parâmetros podem ser indicados por estatísticas, como a mediana e os quartis. Esses parâmetros podem ser úteis nos estudos futuros, seja de pesquisa, seja de intervenção, especialmente no sentido de localizar as medidas de indivíduos específicos em relação aos grupos sociais a que pertencem.

Já foram estabelecidos os parâmetros estatísticos dos escores da Elasi-A e Elasi-B em relação a várias amostras de pessoas, tais como professores de Educação Infantil, de Ensino Fundamental Ciclo I, Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, e estudantes do Cefam e dos cursos

universitários de Pedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Direito e Jornalismo. O relato encontra-se em preparação, e outras amostras poderão ainda ser estudadas no futuro.

Embora não faça parte propriamente do processo de construção de um instrumento de mensuração, é importante verificar em que extensão o fenômeno sob mensuração apresenta generalidade e estabilidade temporal. Se o fenômeno sob estudo – atitudes em relação à inclusão – é localizado em algum grupo muito específico, o interesse em estudá-lo pode não ser tão grande quanto se fosse amplamente apresentado por uma variedade de grupos de pessoas. A questão da inclusão das minorias é uma preocupação bastante presente em vários segmentos da população, e, portanto, acredita-se que as atitudes em relação à inclusão apresentem uma ampla generalidade. Para o estudo da generalidade, a escala é aplicada a amostras de pessoas que apresentam diferenças que podem ser relevantes, com relação à inclusão e às minorias em geral. Na verdade, o estudo da generalidade caminha junto ao de parâmetros populacionais.

É igualmente importante verificar se o fenômeno sob mensuração apresenta certa estabilidade temporal. As atitudes em relação à inclusão não devem se modificar tão rapidamente, a não ser sob condições especiais, por exemplo, de intervenção que visa à mudança delas. Para o estudo da estabilidade temporal, a escala é reaplicada às mesmas amostras a que já foi aplicada anteriormente, depois de decorrido certo intervalo de tempo. Neste momento, estamos encerrando a coleta de dados da estabilidade temporal, e o relatório será preparado oportunamente.

Considerações finais

A construção da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão, nas suas duas formas equivalentes, Elasi-A e Elasi-B, iniciou-se em 2001 e caminhou lentamente em razão de duas características do desenvolvimento desse trabalho. Em primeiro lugar, evidentemente há todo o interesse em construir um instrumento de mensuração que seja o mais confiável possível e de uso fácil tanto na sua aplicação quanto na análise dos dados coletados. Tal preocupação demandou a realização de várias etapas, brevemente descritas no presente texto. O desenvolvimento de algumas das etapas principais será objeto de outros textos, pois requerem a fundamentação e a descrição detalhadas, além de resultados específicos a serem apresentados, analisados e discutidos.

A segunda razão para o percurso relativamente longo da construção da escala está relacionada ao nosso interesse na formação e capacitação de novos pesquisadores, em especial os alunos de graduação e de pós-graduação que participam do grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*,

por meio da realização de projeto coletivo e integrado de pesquisa. Em razão desse propósito, nas diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho, foram adotados cuidados metodológicos redobrados, e ampliadas as alternativas de execução delas, para que se constituíssem em oportunidades ímpares para o exercício de raciocínio rigoroso. Assim, foi trilhado o caminho lentamente para que os integrantes do grupo de pesquisa pudessem participar *pari passu* das principais etapas de construção, validação e padronização de um instrumento de mensuração. Das leituras iniciais de textos até a elaboração das duas versões, todos os integrantes participaram diretamente. Para a realização de diversos estudos subsequentes para a validação e padronização da Elasi-A e Elasi-B, foram constituídos grupos menores, mas o seu desenvolvimento, desde a metodologia até a apreciação dos resultados, está sendo acompanhado pelo grupo todo.

Na análise de itens, utilizamos um procedimento não convencional, comparando a ocorrência de assinalamento de alternativas que valiam 4 ou 5 pontos (alternativas a e b nos itens positivos e alternativas d e e nos itens negativos) e de alternativas que valiam 1 ou 2 pontos (alternativas a e b nos itens negativos e alternativas d e e nos itens positivos) nos grupos acima da mediana e abaixo da mediana (a amostra total de 266 respondentes foi dividida em dois grupos em função da mediana dos escores individuais). A intenção, ao utilizar esse procedimento adicional, era tanto de assegurar maior segurança com relação à capacidade discriminativa dos itens incluídos na versão final da escala quanto de ensejar aos integrantes do grupo de pesquisa uma oportunidade adicional de compreensão das razões da análise de itens, já que o conceito de c^2 e as operações envolvidas no seu cálculo eram um pouco mais familiares que os do *t* de Student para os membros do grupo de pesquisa.

Como estávamos intuindo desde o início, a análise de item com o uso do c^2 é mais rigorosa que aquela com o *t* de Student. Usando o c^2 , 52 itens do total de 100 foram identificados como tendo uma boa capacidade discriminativa, isto é, houve significativamente mais ocorrências de assinalamento de alternativas que valiam 4 ou 5 pontos e menos de alternativas que valiam 1 ou 2 pontos no grupo acima da mediana, comparativamente ao grupo abaixo da mediana. Já com o *t* de Student, 82 itens foram considerados adequados para discriminar as atitudes de pessoas mais favoráveis à inclusão das atitudes de pessoas menos favoráveis à inclusão. Aqueles 52 itens foram considerados adequados também na análise feita com o *t* de Student, com os valores de *p* virtualmente igual a zero. Nas duas formas da versão final, todos esses 52 itens estão incluídos, acrescidos de oito itens cuja capacidade discriminativa foi considerada adequada apenas no *t* de Student.

Tendo a Elasi-A e a Elasi-B sido construídas nessas condições, está assegurada, em princípio, a capacidade de detectar as diferenças na mag-

nitude da favorabilidade ou desfavorabilidade das atitudes sociais em relação à inclusão. A equivalência entre as duas formas também está assegurada estatisticamente. Entretanto, somente o seu uso, com a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, em diferentes situações e de diferentes amostras de pessoas, irá confirmar a sua efetiva utilidade e confiabilidade. Os textos nos quais serão relatadas as demais etapas da validação e padronização da Elasi apresentarão algumas das evidências nessa direção. A escala também está sendo empregada em outras pesquisas, e aguardamos com muita expectativa os seus resultados.

Referências

- AGATTI, A. P. R. Atitudes face à vida em quatro grupos etários – um estudo preliminar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 42, n. 1, p. 105-114, 1990.
- ARTIOLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista do professor*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- ASSMAR, E. M. L.; RODRIGUES, A. Uma escala para medir racionalidade/emocionalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 41, n. 2, p. 22-28, 1989.
- BOSELLI, L. R. V. *A opinião de pais acerca do ensino inclusivo de alunos deficientes*. 2001. 92 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- D'AMORIM, M. A. Atitudes de uma comunidade em relação à doença mental. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 35, n. 1, p. 68-77, 1983.
- FARIA, Y. S. Relação entre atitude sobre eutanásia e crenças religiosas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 39, n. 3, p. 57-71, 1987.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O Indivíduo na Sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MANTOAN, M. T. E. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARTINS, G. A. H. *A integração do aluno 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.
- OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. 1984. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia

Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista do Curso de Pedagogia da UFSC*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

PEDRÃO, L. J.; AVANCI, R. C.; MALAGUTI, S. E. Perfil das atitudes de alunos do curso de enfermagem frente à doença mental, antes da influência da instrução acadêmica, proveniente de disciplinas de área específica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 6, p. 794-799, 2002.

POWER-DEFUR, L. A.; ORELOVE, F. P. Inclusive education: The past, present, and future. In: POWER-DEFUR, L. A.; ORELOVE, F. P. *Inclusive Education: Practical Implementarion of the Least Restrictive Environment*. Gaithersburg: Aspen Publication, 1997. p. 1-14.

RAMOS, A. L. M.; YAZAWA, S. A. K.; SALAZAR, A. F. Desenvolvimento de uma escala de ciúme romântico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 3, p. 439-451, 1994.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

ROSAMILHA, N. *Psicologia da Ansiedade Infantil*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1971.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.

TORRES, W. C. Relação entre religiosidade, medo da morte e atitude frente ao suicídio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38, n. 4, p. 3-23, 1986.

WARD, C. D. *Psicologia Social Experimental*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência^{1,2}

Sadao Omote

Luciana Ramos Baleotti

Miguel Claudio Moriel Chacon

Introdução

A temática da inclusão escolar não está relacionada estritamente a uma concepção de educação, mas faz parte de um processo muito mais amplo, que é a construção de uma sociedade inclusiva. Nessa nova jornada, um aspecto que deve ser destacado é a ênfase que se dá às modificações e adequações que devem ser feitas em todos os ambientes, de modo a atender as necessidades de todas as pessoas, independentemente das suas características anatomofisiológicas, comportamentais, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, bem como da sua afiliação grupal.

Tais modificações e adequações não se referem apenas ao ambiente físico, mas também ao ambiente social de uma maneira geral. Toda a transformação e implementação da estrutura física, de equipamentos e recursos de acesso ao currículo e de recursos humanos não são suficientes, se não forem incluídas também mudanças na mentalidade e nas atitudes sociais de toda a comunidade escolar, mediante investimentos capazes de

1 Texto original: OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2014. ([Link externo](#)).

2 Esta pesquisa recebeu apoio do CNPq (Processo nº 304853/2007-0). Registramos nossos agradecimentos às Professoras Doutoras Maria Amélia Almeida e Salete Fábio Aranha, que nos auxiliaram na tradução e retrotradução da escala de Mushoriwa.

construir convicção e vontade de enfrentar esse desafio. Na verdade, implica, em última instância, a construção de uma cultura institucional genuinamente inclusiva.

Um importante aspecto a ser destacado no ambiente psicossocial acolhedor e inclusivo a ser construído envolve as atitudes sociais em relação à inclusão. A Declaração de Salamanca firma que o estabelecimento de escolas inclusivas “é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 4).

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na associação destas 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).

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. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno médio. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que os professores com atitudes positivas.

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do Cefam e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio (OMOTE *et al.*, 2003). Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno deficiente.

Os estudantes do Cefam e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno deficiente em sala de aula, razão por que a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, já que lidavam com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades

escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Mushoriwa (2001) utilizou uma escala Likert para realizar um estudo com 400 professores de escolas primárias em Harare, Zimbábue, com o objetivo de identificar as atitudes sociais desses professores em relação à inclusão da criança cega nas classes regulares. Constatou que a maioria dos professores (94%) não tinha atitudes favoráveis em relação à inclusão dessas crianças, não se sentia preparada para recebê-las e informou que a presença da criança cega atrapalharia o andamento normal das atividades da classe.

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. A inexistência de escalas padronizadas de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão é um obstáculo à investigação dessa temática. Assim, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à educação inclusiva, foi desenvolvida, por meio de estudos minuciosos e criteriosos, a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (EIASI), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2003, 2005; OMOTE *et al.*, 2003, 2005). Essa escala está devidamente validada e padronizada, mas, para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, com maior confiabilidade, seria conveniente dispormos de um segundo instrumento para apoiar o resultado do primeiro. Nesse sentido, a escala desenvolvida por Mushoriwa (2001) apresenta duas características interessantes: trata-se de um instrumento simples de aplicação rápida e tem como objeto atitudinal uma categoria específica de deficiência, a cegueira.

Na literatura especializada, há estudos que revelam atitudes diferenciadas em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes bem como em relação à inclusão dessas pessoas. A inclusão de alunos com comprometimentos menos severos é mais bem aceita que a daqueles que necessitam de assistência mais constante, como os deficientes múltiplos (LANIER; LANIER, 1996). Em alguns estudos, o objeto atitudinal foi especificado, apontando algumas condições específicas de comprometimento. Assim, Jobe, Rust e Brissie (1996) encontraram dados que sugerem ser melhor a aceitação da inclusão de alunos com deficiência física do que dos que têm problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais. Artioli (1999) evidenciou que os professores do ensino comum previram dificuldade menor para a inclusão de alunos com deficiência física do que dos alunos com deficiência auditiva, mental ou visual. Balboni e Pedrabissi (2000) também concluíram que são mais positivas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que as

atitudes em relação à inclusão de alunos que têm problemas emocionais ou comportamentais e alunos com deficiência mental.

De uma maneira geral, embora as atitudes possam ser genéricas, as pessoas concebem atitudes diferenciadas para cada tipo de deficiência. É necessário conhecer o por quê dessas especificidades. Assim, pode ser de grande utilidade, para fins de pesquisa sobre inclusão, dispormos de escalas que meçam atitudes sociais em relação à inclusão de diferentes categorias de alunos deficientes. É nesse sentido que se coloca o especial interesse em traduzir e adaptar a escala de Mushoriwa, não só para a inclusão de alunos cegos, como também de alunos com deficiência física, intelectual e auditiva, por considerarmos importante o entendimento de como a coletividade se comporta frente a determinado tipo de deficiência e por que a coletividade designa atributos diferentes para deficiências diferentes.

Método

O trabalho teve como objetivos:

1. traduzir e adaptar a escala de Mushoriwa para a inclusão de deficientes visuais;
2. adaptar a escala de Mushoriwa para a inclusão de cada uma das outras categorias de deficientes – auditivos, físicos e mentais;
3. verificar a especificidade e a continuidade das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de diferentes categorias de alunos deficientes.

Participantes

A amostra foi constituída por 637 participantes, divididos em quatro grupos de 161, 157, 163 e 156. Esses participantes eram alunos de cursos de especialização em Educação Especial, ministrados em várias cidades do Paraná. Eram predominantemente professores da Educação Básica.

Material

Foram utilizadas duas escalas: a de Mushoriwa e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi). A escala de Mushoriwa foi traduzida e adaptada para quatro versões, sendo uma para cada categoria de deficientes. Ambas as formas da Elasi foram utilizadas.

A escala de atitudes sociais em relação à inclusão de alunos cegos, desenvolvida por Mushoriwa, é constituída por 14 itens, no formato Likert, com cinco alternativas. A alternativa que expressa atitude menos favorável recebe nota 1, e a mais favorável, a nota 5. O escore de cada professor é expresso pela soma das notas obtidas nos 14 itens. Assim, o escore indi-

vidual pode variar de 14 a 70 pontos. A Elasi foi elaborada pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* da Unesp de Marília e encontra-se detalhadamente descrita por Omote (2005).

Procedimentos

A tradução e a adaptação da escala de Mushoriwa foram feitas em três etapas com o auxílio de três colaboradores que possuíam conhecimento, domínio e experiência significativa na utilização da língua inglesa e na terminologia técnica da área na qual se insere o presente trabalho.

Na primeira etapa, a versão original da escala em inglês (I_0) foi traduzida para o português (P_1). Na segunda etapa, foi feita a retrotradução do português para o inglês (I_1). Na terceira etapa, a versão I_1 foi traduzida para o português (P_2). Após as etapas de tradução e retrotradução, as versões P_1 e P_2 foram comparadas, bem como as versões I_0 e I_1 . Tal procedimento originou a primeira versão em português da escala, que foi utilizada na presente pesquisa. A escala final em português foi construída em quatro versões, sendo uma para cada categoria de deficientes.

A coleta de dados ocorreu em um período de aula, quando os participantes responderam primeiro à escala de Mushoriwa e em seguida à Elasi. Cada participante respondeu a uma das versões da escala de Mushoriwa e a uma das formas da Elasi. As escalas foram entregues de forma aleatória, procurando garantir que cada versão da escala de Mushoriwa e cada forma da Elasi tivessem uma distribuição equitativa e aleatória entre os participantes.

Resultados e discussão

Os escores individuais da escala de Mushoriwa e da Elasi foram calculados e submetidos à análise das correlações entre as duas escalas para verificar a sua validade, tendo a Elasi como referência, pois esta já se encontra validada e padronizada. Entre os escores da Elasi forma A e os da escala de Mushoriwa foram encontrados os coeficientes 0,37 ($p = 0,0006$), 0,43 ($p < 0,0001$), 0,46 ($p < 0,0001$) e 0,29 ($p = 0,0107$), para as deficiências auditiva, física, intelectual e visual, respectivamente. Entre a Elasi forma B e Mushoriwa, os coeficientes encontrados foram 0,13 ($p = 0,2330$), 0,42 ($p = 0,0001$), 0,38 ($p = 0,001$) e 0,20 ($p = 0,0798$), para as deficiências auditiva, física, intelectual e visual, respectivamente.

As atitudes sociais em relação à inclusão mensuradas por meio da Elasi forma A guardam uma estreita relação de dependência linear com as atitudes sociais em relação à inclusão, específicas de cada categoria de deficiência, mensuradas por meio da escala de Mushoriwa. Já com a forma B da Elasi não ocorre a mesma coisa, pois, com as categorias de deficiências auditiva

e visual, os coeficientes de correlação encontrados não são significativamente diferentes de zero.

Em alguns estudos, os pesquisadores que têm utilizado ambas as formas da Elasi têm reportado informalmente que a forma B parece subestimar a magnitude das atitudes sociais, comparativamente à forma A. Talvez por isso, a correlação entre a forma B e a escala de Mushoriwa, para as deficiências auditiva e visual, não alcance magnitude que seja considerada significativa. Reforça também essa suspeita o fato de que, mesmo em relação às deficiências física e intelectual, o nível de significância alcançado pelos coeficientes de correlação entre a forma B e a escala de Mushoriwa ser inferior àquele alcançado na comparação entre os escores desta e os da forma A da Elasi para essas duas deficiências.

Além da análise das correlações, foi feita a análise comparativa das atitudes sociais em relação a categorias específicas de deficiências para verificar se a escala de Mushoriwa é capaz de discriminar eventual diferença existente entre elas. Em todas as comparações possíveis de escores de atitudes sociais em relação à inclusão, relativas a categorias de deficiência confrontadas duas a duas, foram identificadas diferenças significantes entre as deficiências física e intelectual ($p < 0,01$), e entre as deficiências visual e intelectual ($p < 0,01$). Os escores de atitudes sociais em relação à inclusão, quando consideradas as deficiências física ou visual, são superiores aos de deficiência intelectual, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 Síntese dos escores obtidos em relação às quatro categorias de deficiências.

	VARIAÇÃO MÍN-MÁX	MEDIANA	DISPERSÃO Q1-Q3
Def. auditiva	19-70	54	49-59
Def. física	28-70	56	48-61
Def. mental	25-68	52	47-57
Def. visual	19-70	55,5	50-60

Fonte: elaboração própria.

As quatro categorias de deficiências costumam ser acolhidas diferentemente por professores. Em relação às quatro deficiências consideradas no presente relato, os estudos apontam melhor acolhimento de deficientes físicos e menor aceitação de deficientes intelectuais, encontrando-se os deficientes auditivos e visuais em posição intermediária (JOBÉ; RUST; BRISSIE, 1996; ARTIOLI, 1999; BALBONI; PEDRABISSI, 2000).

A análise inicial realizada neste relato fornece indicativo de que a escala de Mushoriwa é capaz de mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão, servindo como um excelente apoio para confirmar os resultados obtidos na forma A da Elasi. As divergências encontradas em relação à forma B da Elasi devem ser esclarecidas mediante uma análise mais minuciosa dos dados e eventualmente com novos estudos.

Referências

- ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, v. 28, n. 3, p. 321-334, 1981.
- ARTIOLI, A. L. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o ponto de vista do professor*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.
- BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 28, p. 87-94, 1995.
- JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.
- LANIER, N. J.; LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, v. 117, n. 2, p. 234-241, 1996.
- MUSHORIWA, T. A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, v. 28, n. 3, p. 142-147, 2001.
- OMOTE, S. O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. *et al.* Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

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

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão^{1,2}

Sadao Omote

Antonio Alexandre Pereira Junior

Em prosseguimento à democratização do acesso à educação, o Brasil vem firmando compromissos para a construção do que se convencionou chamar de Educação Inclusiva. O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), vem desenvolvendo uma série de ações que indicam os largos passos para a construção da Educação Inclusiva.

Segundo o Censo Escolar de 2009, havia 637.242 estudantes de Educação Especial, dos quais 56% estavam matriculados em classes comuns de escolas regulares, e 44% em escolas especiais e classes especiais. A porcentagem de estudantes de Educação Especial matriculados em escolas especiais e classes especiais vem decrescendo progressivamente, e a daqueles matriculados em classes comuns vem crescendo progressivamente. A partir de 2008, mais da metade está matriculada em classes comuns (DUTRA; SANTOS, 2010).

Dentre os programas e ações que o MEC vem desenvolvendo com vistas à construção de condições que assegurem o acesso e o aproveitamento da oportunidade por parte de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destacam-se, para dar ideia da dimensão da caminhada em direção à construção da Educação Inclusiva, por exemplo, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* e a *Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* (MEC, 2010).

1 Texto original: OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 6, n. 1, p. 7-15, 2011. ([Link externo](#)).

2 Registramos nossos agradecimentos às acadêmicas Fernanda Bussolotto e Juliane Aparecida Antunes pelo auxílio na coleta de dados.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* capacita os profissionais da educação das redes estaduais e municipais, para que atendam com qualidade, em classes de ensino comum, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O MEC (2010) informa que, no período de 2003 a 2007, o Programa atendeu a 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Outra ação significativa do MEC na construção da Educação Inclusiva é o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, por meio do qual são disponibilizados equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade. Foram criadas 626 salas de recursos multifuncionais entre 2005 e 2006, 625 salas em 2007 e 4.300 salas em 2008.

Os recursos materiais disponibilizados para o atendimento educacional de alunos da Educação Especial, com qualidade e em classes de ensino comum, requerem professores capazes de fazer uso eficiente deles. O *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* é constituído por uma rede de instituições de Educação Superior com o propósito de oferecer cursos de formação continuada aos professores que atuam no atendimento educacional especializado e na classe comum. Em 2009, 11 instituições universitárias ofereceram 5 mil vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado e 8 mil vagas em cursos de extensão ou aperfeiçoamento.

Esses e outros programas vêm sendo implementados pelo MEC, visando à “promoção das condições para o acesso, a participação e aprendizagem” de alunos da Educação Especial. Os responsáveis consideram como estratégicas “as questões referentes à *garantia da acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações*” (MEC, 2010, n. p., grifo nosso). As condições infraestruturais de acessibilidade física bem como os recursos pedagógicos e tecnológicos que garantem o acesso ao currículo e a comunicação efetiva são condições fundamentais para o ensino de qualidade aos estudantes que apresentam as mais variadas necessidades educacionais especiais. Há, entretanto, outro conjunto de fatores igualmente importante, que não tem sido devidamente considerado nas discussões acerca da construção da Educação Inclusiva. Ele diz respeito a algumas variáveis do meio social constituído pela comunidade escolar.

Da comunidade escolar, fazem parte os professores e demais profissionais da Educação, os estudantes e as famílias destes. O acolhimento e as atitudes sociais favoráveis à inclusão são, certamente, um importante começo para a inclusão escolar. A aceitação e as atitudes sociais positivas do professor em relação a alunos com deficiência, juntamente de recursos do ambiente de aprendizagem e do acolhimento pelos colegas de classe, podem ser os fatores mais críticos do sucesso da inclusão escolar (KUES-

TER, 2000). Especificamente, as atitudes sociais dos professores são apontadas como uma das variáveis mais críticas para o sucesso da inclusão (HASTINGS; OAKFORD, 2003; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996). As atitudes do professor são ainda mais importantes se se considerar que a resposta que colegas de classe emitem diante de aluno com deficiência pode ser parcialmente determinada pela postura assumida pelo professor.

Na educação brasileira, as barreiras sociais de um modo geral são pouco lembradas. Mesmo quando é feita alguma referência à 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. Há poucos estudos brasileiros sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, em parte pela ausência de instrumentos de mensuração até recentemente e pela dificuldade da sua construção (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010; GOMES; BARBOSA, 2006; OMOTE *et al.*, 2005; ROCHA *et al.*, 2009). Em vista dessa situação e com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas de campo sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, do qual o primeiro autor é líder, iniciou em 2000, como parte das atividades acadêmicas de seus integrantes, a construção de uma escala validada e padronizada de atitudes sociais em relação à inclusão, que recebeu o nome de Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (EIASI) (OMOTE, 2005).³

Os poucos estudos brasileiros que investigaram as atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão mostram que, pelo menos em parte, essas atitudes sociais podem estar relacionadas à experiência de contato com alunos com deficiência. No seu estudo, Delgado-Pinheiro (2003) utilizou dois grupos de professores do Ensino Fundamental: os de 1ª a 4ª séries (atuais 2º a 5º anos) e os de 5ª a 8ª séries (atuais 6º a 9º anos). Utilizando a EIASI, que ainda se encontrava em processo de validação, a autora verificou que, entre os professores da 1ª a 4ª séries, a experiência prévia com aluno com deficiência auditiva não afetou as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Já entre os professores da 5ª a 8ª séries, aqueles que tinham experiência prévia de ensino de alunos com deficiência auditiva apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão comparativamente àqueles que não tinham tal experiência.

Num outro estudo brasileiro, realizado com professores de 1ª a 4ª séries (atuais 2º a 5º anos) do Ensino Fundamental, Gomes e Barbosa (2006) encontraram relações complexas entre as atitudes sociais em relação

3 Há outras escalas disponíveis para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão: o Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (Igaei) foi desenvolvido por Barbosa em 2005, encontrando-se ainda em fase de validação (BARBOSA; ROSINI; PEREIRA, 2007); e a Escala de Atitudes Sociais frente ao Trabalho da Pessoa com Deficiência (Elart) foi desenvolvida por Tanaka (2007).

à inclusão e a experiência prévia dos professores com pessoas com paralisia cerebral. Os professores que informaram conhecer as características de pessoas com paralisia cerebral apresentaram atitudes sociais mais positivas comparativamente àqueles que informaram desconhecê-las. Os professores que informaram ser de sua responsabilidade a educação de alunos com necessidades educacionais especiais também apresentaram atitudes sociais mais positivas. Entretanto, a experiência de ensinar aluno com paralisia cerebral não produziu nenhuma mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Não resta dúvida quanto à importância das atitudes sociais dos professores para a construção da Educação Inclusiva. E os poucos estudos realizados no Brasil não trazem resultados consistentes que permitam estabelecer uma linha de ação para a capacitação e gerenciamento de recursos humanos na implementação da Educação Inclusiva. Em vista disso, os objetivos deste estudo foram descrever as atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental de um município de médio porte do estado do Paraná e identificar possíveis variáveis relacionadas a elas.

Método

Local da pesquisa e participantes

O estudo foi desenvolvido em um município de médio porte do estado do Paraná. Havia um universo de 41 escolas municipais de Ensino Fundamental. Estas foram agrupadas em três categorias em função do tamanho: 25 foram consideradas de pequeno porte (até 12 classes), 13 de médio porte (de 13 a 21 classes) e três de grande porte (mais de 22 classes). Foram sorteadas dez escolas de pequeno porte, cinco de médio porte e uma de grande porte, totalizando 16 escolas.

Participaram do estudo 172 professoras. Esse total corresponde ao conjunto de professores das 16 escolas sorteadas, excetuando aqueles que declinaram o convite para participar da pesquisa. A idade das participantes variou de 18 a 57 anos, com a média de 37 anos e o desvio padrão de 7,9 anos.

Material

Foi utilizado um questionário para coletar dados pessoais das participantes e informações relativas à sua formação e experiência. Havia dez itens relativos à formação e cinco itens correspondentes à experiência docente.

Foi utilizada também a Elasi. Esse instrumento foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* e possui duas formas equivalentes: forma A e forma B. A Elasi foi devidamente validada e padronizada (OMOTE, 2005). Cada forma da Elasi contém 35 itens, dos quais 30 se

destinam a avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão e cinco compõem a escala de mentira. Um item é constituído por um enunciado acompanhado de cinco alternativas que expressam concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado. As alternativas são *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente*. Metade dos itens de atitudes sociais é positiva, isto é, seus enunciados são redigidos de tal maneira que expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão daqueles que com eles concordarem. A outra metade é constituída por itens negativos, por meio dos quais se expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão de quem deles discordarem. A escala de mentira destina-se a fornecer alguma pista da confiabilidade dos dados coletados. As respostas aos cinco itens da escala de mentira são previsíveis. Assim, os escores obtidos nessa escala podem indicar se as instruções foram compreendidas e se o instrumento foi respondido com a devida seriedade e atenção.

Procedimento

Os dados foram coletados por duas auxiliares de pesquisa, estudantes do 2º ano de um curso de Pedagogia, com idade aproximada de 20 anos. O treinamento dessas auxiliares consistiu de quatro etapas: (1) inicialmente, foi realizada uma exposição dos objetivos da pesquisa e da maneira como o questionário e a Elasi deveriam ser aplicados; (2) as auxiliares responderam aos instrumentos; (3) cada auxiliar aplicou os instrumentos em duas pessoas, anotando tudo que era observado durante a sua aplicação; e (4) discutiu-se com as auxiliares a maneira como cada uma havia utilizado os instrumentos de coleta de dados, abordando também a conduta que deveriam adotar nas escolas e alguns princípios de ética na pesquisa. Cada auxiliar ficou encarregada de coletar dados junto aos professores de oito escolas, retornando a elas quantas vezes fossem necessárias até que todos os professores que haviam concordado em participar da pesquisa tivessem respondido aos instrumentos. Os instrumentos foram aplicados nas próprias escolas, no dia e horário de permanência de cada professor (nas escolas do município estudado, os professores permanecem 20% da sua carga horária fora da sala de aula para as atividades de planejamento, atendimento a pais, reuniões etc.).

As informações coletadas por meio do questionário de caracterização dos participantes foram utilizadas para a constituição de subgrupos para fins de análise das atitudes sociais em relação à inclusão, em função das variáveis como idade, formação e experiência docente dos participantes.

Os escores individuais de atitudes sociais em relação à inclusão foram calculados obedecendo aos procedimentos estabelecidos na padronização

da Elasi. Inicialmente, são atribuídas notas às respostas dadas aos itens, na seguinte conformidade: nos itens positivos, a nota 5 é dada à alternativa *concordo inteiramente*, a nota 4 à alternativa *concordo mais ou menos*, e assim por diante, até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição de notas é invertido, isto é, a nota máxima é dada para a alternativa *discordo inteiramente*, e a nota mínima para a alternativa *concordo inteiramente*. O escore total de cada participante é dado pela somatória das notas obtidas nos 30 itens de atitudes sociais. Portanto, os escores de atitudes sociais em relação à inclusão podem variar de 30 a 150.

As respostas esperadas para os itens da escala de mentira são de concordância total ou parcial. Portanto, as respostas de concordância recebem a nota 0, e as de discordância a nota 1. O escore da escala de mentira é dado pela soma das notas obtidas nos cinco itens dessa escala. Portanto, pode variar de 0 a 5. No presente estudo, os escores da escala de mentira não foram utilizados para excluir participante, mas relatados na seção de Resultados e discussão como um indicativo da confiabilidade dos dados coletados por intermédio da Elasi.

Resultados e discussão

Preliminarmente, foram calculados os escores da escala de mentira de todas as professoras participantes. Na forma A da Elasi, 82 participantes obtiveram escore 0, e apenas três obtiveram escore 1; na forma B, 72 participantes obtiveram escore 0, e 15 obtiveram escore 1. Como os escores da escala de mentira variam de 0 a 5, com valores baixos indicando maior confiabilidade, pode-se considerar que as professoras participantes do estudo realizaram as tarefas solicitadas na Elasi com atenção e cuidados necessários, expressando o seu ponto de vista pessoal.

As atitudes sociais em relação à inclusão foram mensuradas por meio de duas formas estatisticamente equivalentes da Elasi. Embora as formas A e B fossem constituídas de modo a serem estatisticamente equivalentes, os valores dos escores de atitudes sociais em relação à inclusão, cuja síntese é apresentada separadamente na Tabela 1, sugerem a possibilidade de as duas formas terem gerado dois conjuntos de valores diferentes.

Em vista disso, foram inicialmente comparados os escores de atitudes sociais em relação à inclusão mensuradas pela forma A da Elasi com os da forma B por meio da prova de Mann-Whitney. O resultado indica que a diferença não chega a ser estatisticamente significativa, confirmando-se a equivalência entre os resultados obtidos pelas duas formas ($p > 0,05$). Para fins de todas as análises procedidas a seguir, foram reunidos os dados dos participantes que responderam à forma A com os da forma B numa única

amostra. Essa reunião permitiu realizar partições em grupos menores para as várias comparações. A seguir, são apresentados resultados de análises realizadas na tentativa de identificar variáveis dos professores relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Tabela 1 Síntese dos escores relativos à forma A, forma B e reunião das duas formas da Elasi.

Elasi	Varição	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
Forma A	73-149	132	121-138
Forma B	80-148	126	118,5-136
Reunião A+B	73-149	129	119-136,25

Fonte: elaboração própria.

O discurso da inclusão traz ideias revolucionárias, que podem sugerir, numa compreensão superficial, mudança radical de algumas crenças fortemente enraizadas acerca da deficiência e do tratamento de pessoas com deficiência. Nessas condições, a idade das pessoas pode estar relacionada a atitudes sociais em relação à inclusão, com jovens tendendo a acolher melhor novas ideias do que pessoas de mais idade. A revisão de pesquisas realizada por Balboni e Pedrabissi (2000) evidenciou que os professores do ensino comum com idade inferior a 40 anos apresentavam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão comparativamente aos de mais idade.

Para verificar a possibilidade de a idade cronológica dos nossos participantes estar relacionada às atitudes sociais em relação à inclusão, os dados foram reorganizados, dividindo-se a amostra em duas metades em função da mediana das idades. Os mais jovens apresentaram idade média de 30,4 anos e desvio padrão de 4,6 anos; no grupo dos mais velhos, a média foi de 43,0 anos e desvio padrão de 4,9 anos. Ambos os grupos ficaram com 85 participantes, excluídos dois participantes que não haviam fornecido dados relativos à data de nascimento. Procedendo à competente comparação por meio do teste de Mann-Whitney, não foi verificada diferença significativa nos escores das atitudes sociais entre os grupos etários ($p > 0,05$).

Considerando o tamanho suficientemente grande da amostra e buscando aumentar ainda mais a diferença etária entre os grupos, foram constituídos dois outros subgrupos etários, sendo um abaixo do valor de quartil 1 e outro acima do valor de quartil 3. O primeiro subgrupo constituiu-se de 42 participantes, com a idade média de 26,5 anos e desvio padrão de 2,9 anos; o segundo subgrupo foi constituído por 36 participantes, com a idade média de 47,5 anos e desvio padrão de 4,5 anos. As diferenças etárias, dessa

feita, parecem expressivas, mas ainda assim a diferença entre os escores dos subgrupos não foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Na verdade, parece haver uma pequena relação direta entre a idade cronológica e as atitudes sociais em relação à inclusão. Na comparação entre os subgrupos abaixo da idade mediana e acima da idade mediana, os escores do primeiro grupo tendem a ser maiores que os do segundo. A análise estatística resultou em $p = 0,5058$. Quando foi ampliada a diferença etária entre os subgrupos, separando aqueles com idade abaixo do quartil 1 e os com idade acima do quartil 3, a probabilidade encontrada foi de 0,1909. Na revisão de Balboni e Pedrabissi (2000), os autores encontraram, entre os professores do ensino comum, atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis entre os mais jovens (abaixo de 40 anos) que entre os mais velhos.

Num estudo realizado com estudantes e professores de uma universidade federal, na região Norte do país, Chahini (2010) não encontrou diferença significativa entre os mais jovens e os mais velhos em nenhum dos cinco grupos utilizados para a avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão. Encontramos também um resultado na direção contrária à que as teorias evolutivas em geral fazem esperar. Entre os estudantes de cursos de Pedagogia, de uma universidade pública do estado de São Paulo, o grupo dos mais velhos apresentou atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que o dos mais jovens (FONSECA-JANES; OMOTE, 2010). Esses resultados aparentemente inconsistentes podem esconder uma relação mais complexa entre a idade cronológica e as atitudes sociais em relação à inclusão. Podem concorrer aí outras variáveis, como a experiência prévia de contato com pessoas com deficiência e autoestima dos participantes (OMOTE, 2008).

Nos debates sobre a construção da Educação Inclusiva, um ingrediente constantemente lembrado diz respeito à formação dos professores. O próprio MEC, por intermédio da Seesp, tem investido bastante na capacitação de professores para a educação inclusiva (MEC, 2010). No estudo realizado por Lanier e Lanier (1996), os professores do ensino comum que frequentaram cursos de Educação Especial demonstraram atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Mais ainda, o interesse em acolher esses alunos em suas classes manteve-se independentemente do tempo e da experiência desenvolvida no decorrer de três a oito anos.

Os dados de que dispomos permitem análise acerca da eventual relação entre a formação inicial e continuada dos professores participantes e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Dentre os participantes, foram identificados 15 com formação exclusivamente em curso de Magistério de 2º Grau e 82 com formação exclusivamente em curso de Pedagogia. Nessa

análise, os demais participantes foram excluídos, porque as suas formações incluíam uma combinação de curso de Magistério de 2º Grau, curso de Pedagogia e outras licenciaturas, não permitindo avaliar efeitos específicos de cada tipo de formação. A comparação procedida por meio da prova de Mann-Whitney indicou não haver diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

O investimento maior feito pelos órgãos responsáveis pela educação – em nível federal, estadual e municipal – na qualificação de professores para a Educação Inclusiva se direciona para a formação continuada. Na nossa amostra, há uma quantidade expressiva de professoras que fizeram cursos de especialização. Considerando os resultados do estudo de Lanier e Lanier (1996), foram constituídos dois grupos de professores que fizeram curso de especialização: um de professores que fizeram apenas o curso de especialização em Educação Especial e o outro daqueles que fizeram apenas cursos de especialização distinta da Educação Especial. Do primeiro grupo, fizeram parte 21 professoras, e do segundo grupo, 67 professoras. Os escores sugerem que as professoras que fizeram especialização em Educação Especial podem ter atitudes sociais mais favoráveis que as que fizeram especialização em outras áreas. Entretanto, a diferença não chega a ser estatisticamente significativa quando comparados por meio do teste de Mann-Whitney ($p > 0,05$).

A formação de um professor consolida-se não só com cursos realizados, mas também com as experiências adquiridas em diferentes condições de docência. O tempo de experiência docente em geral parece relacionar-se inversamente com as atitudes sociais em relação à inclusão (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003). Já a experiência de ensinar alunos com deficiência parece afetar favoravelmente as atitudes sociais em relação à inclusão. Os resultados de estudo realizado com professores do Ensino Médio (High School) evidenciaram que aqueles submetidos a programas de treinamento ou com experiência em Educação Especial apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis comparativamente àqueles com pouca ou nenhuma experiência em Educação Especial (VAN REUSEN; SHOHO; BERKER, 2000). A literatura da área aponta também a relação direta entre as atitudes sociais em relação à inclusão e a experiência docente com deficiências específicas, como a deficiência intelectual (BALBONI; PEDRABISSI, 2000) e a deficiência física (ROBERTS; LINDSELL, 1997).

Para verificar possível efeito da experiência docente sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, foram constituídos dois subgrupos em função do tempo mediano de experiência: abaixo da mediana e acima da mediana. Dessa análise, foram excluídas 16 professoras que haviam reportado 0 ano de experiência, pois estavam apenas iniciando a sua carreira docen-

te. O subgrupo abaixo da mediana constituiu-se de 75 participantes, com o tempo médio de experiência docente de 8,0 anos e desvio padrão de 3,6 anos; o subgrupo acima da mediana constituiu-se de 76 participantes, com o tempo médio de experiência docente de 20,6 anos e desvio padrão de 3,5 anos. A análise feita por meio da prova de Mann-Whitney evidenciou que, entre esses subgrupos, não há diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais ($p > 0,05$).

Com o intuito de ampliar a diferença no tempo de experiência docente, um novo agrupamento de participantes foi realizado, dessa feita, tendo por referência os quartis: abaixo do quartil 1 e acima do quartil 3. O primeiro subgrupo foi constituído por 33 participantes, com o tempo de experiência docente médio de 4,6 anos e desvio padrão de 1,8 anos; e o segundo subgrupo foi constituído por 29 participantes, com o tempo médio de 24,2 anos e desvio padrão de 2,7 anos. Mesmo com uma diferença expressiva em termos de tempo de experiência docente, os escores de atitudes sociais de um subgrupo não se diferenciam significativamente dos do outro subgrupo ($p > 0,05$). Para verificar possível efeito da experiência docente com alguma deficiência sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, uma nova organização de dados foi feita, constituindo um grupo de participantes com alguma experiência com alunos com deficiência e outro de participantes sem nenhuma experiência com alunos com deficiência. A experiência do primeiro grupo incluiu docência em classes de ensino comum com aluno deficiente inserido, em classes especiais ou salas de recursos e em escolas especializadas. A comparação feita por meio da prova de Mann-Whitney indicou que o subgrupo de professoras com experiência de ensino de aluno com deficiência apresentou atitudes sociais mais favoráveis que o subgrupo de professoras sem essa experiência ($p = 0,0099$). Os resultados encontrados na nossa amostra estão em conformidade com os achados de Balboni e Pedrabissi, (2000), Roberts e Lindsell (1997) e Van Reusen, Shoho e Berker (2000).

A relação entre a experiência de ensino com aluno com deficiência e as atitudes sociais em relação à inclusão, embora tenha sido verificada no presente estudo e encontre apoio na literatura da área, pode não ser simples como à primeira vista pode parecer. Quando analisada essa relação separadamente para professores da 1ª a 4ª séries e da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, não foi verificada diferença significativa entre os que tinham experiência de ensino de aluno com deficiência e os que não tinham essa experiência no primeiro grupo; já no segundo grupo, essa relação direta foi confirmada (DELGADO-PINHEIRO, 2003).

Conclusões

Na construção da Educação Inclusiva, investimentos têm sido feitos para equipar as escolas e capacitar os professores. O entendimento de que a inclusão implica a “promoção das condições para o acesso, a participação e a aprendizagem”, considerando como estratégicas “as questões referentes à garantia de acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações” (MEC, 2010), nos leva naturalmente a direcionar o foco de atenção para as condições do meio físico, compreendendo desde a arquitetura do edifício escolar até os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliário, acervo de bibliotecas, currículo etc., e do meio social. O ambiente social imediatamente relacionado à Educação Inclusiva compreende toda a comunidade escolar intra e extramuros. Fazem parte dessa comunidade escolar os professores e demais profissionais da Educação, todo o corpo discente e as famílias destes.

Os professores constituem-se em um segmento essencial na implementação da Educação Inclusiva. A sua capacitação para a Educação Inclusiva é necessária. Essa capacitação não pode se limitar apenas a conhecimentos acerca dos fundamentos da inclusão, recursos pedagógicos variados para atender às diferentes necessidades educacionais, utilização de equipamentos e recursos avançados de tecnologia assistiva, métodos e técnicas especiais de ensino etc. O acolhimento e atitudes sociais genuinamente favoráveis dos professores em relação a pessoas com deficiência e a Educação Inclusiva podem ser os fatores mais críticos para o sucesso da inclusão, como apontou Kuester (2000), até porque as atitudes sociais dos próprios colegas de classe do aluno com deficiência podem depender parcialmente das atitudes do professor.

Nesse sentido, o estudo relatado procurou descrever as atitudes sociais de uma amostra de professores de um município de médio porte do estado do Paraná em relação à inclusão. Os resultados sugerem que os jovens tendem a apresentar atitudes sociais mais favoráveis que os mais velhos, mas o seu efeito não é suficiente para que a diferença entre os grupos fosse estatisticamente significativa. O nível de formação docente – Magistério de 2º Grau ou Pedagogia – também não teve efeito significativo sobre as atitudes sociais em relação à inclusão. Mesmo a especialização em Educação Especial não exerceu efeito significativo sobre as atitudes sociais em relação à inclusão comparativamente a outros cursos de especialização. O tempo de experiência docente, diferentemente do que a literatura internacional aponta, não teve efeito significativo sobre as atitudes sociais. As experiências de ensino com alunos com deficiência – em classes comuns, classes especiais, salas de recursos ou escolas especiais – tiveram efeito significativo sobre as atitudes sociais. As professoras que tinham alguma modalidade de experiência docente com aluno deficiente apresentaram

atitudes sociais significativamente mais favoráveis à inclusão do que as que não tinham essa experiência.

Resultados inconsistentes sugerem que as atitudes sociais em relação à inclusão podem estar relacionadas de modo complexo a fatores multivariados. São necessárias pesquisas de campo para elucidar questões relacionadas não só às atitudes sociais dos professores, mas também às dos alunos e às dos familiares destes. As atitudes sociais em relação à inclusão são passíveis de modificação de modo planejado, conforme se demonstrou com estudantes do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)⁴ (OMOTE *et al.*, 2005). Assim, é fundamental também a realização de estudos experimentais para a construção de procedimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Especial e os de ensino comum.

Referências

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C.; PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 3, p. 447-458, 2007.

BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, v. 64, n. 1, p. 115-131, 1997.

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

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. *Professores do ensino regular e a Educação Inclusiva de alunos com perda auditiva*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Revista Cefac*, n. 12, p. 633-640, 2010.

⁴ Curso de formação, em nível médio, de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo, já extinto.

- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. Os rumos da Educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-24, 2010.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. In: OMOTE, S. (org.). *Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas: coletânea de textos da 10ª Jornada de Educação Especial*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. p. 1-7. CD-ROM. ISSN 2177-4013.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.
- HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.
- JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher Attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classroom. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.
- KUESTER, V. M. 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed? In: INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. *Apresentação de trabalho*. Manchester: Isec, 2000. Disponível em: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm. Acesso em: 7 out. 2010
- LANIER, N. J.; LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, v. 117, n. 2, p. 234-241, 1996.
- MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programas e Ações*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826. Acesso em: 7 out. 2010.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão e autoestima: uma relação a ser esclarecida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008. CD-ROM. ISSN 1984-2279.

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

ROBERTS, C. M.; LINDSELL, J. S. Children's Attitudes and Behavioural Intentions Towards Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 44, n. 2, p. 133-145, 1997.

ROCHA, M. A. M. *et al.* Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, n. 80, p. 242-253, 2009.

TANAKA, E. D. O. *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BERKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros¹

Introdução

Nos debates sobre a inclusão escolar, atenção crescente vem sendo dada ao papel representado pelo meio social, ao lado do já tradicional destaque à necessidade de mudanças e adaptações que devem ocorrer no ambiente físico-arquitetônico, nos recursos pedagógicos, nos equipamentos, no mobiliário e no acervo das bibliotecas, além das adequações que devem ser feitas nas condições instrucionais para garantir o acesso ao currículo. Considera-se que as relações sociais e interpessoais acolhedoras na classe e em toda a comunidade escolar podem se constituir em um importante requisito para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

O clima de relações acolhedoras para todos os alunos, notadamente para aqueles que apresentam diferenças expressivas que requerem atenção diferenciada – como os alunos com deficiência – depende de variáveis pessoais e sociais de toda a comunidade envolvida. Uma das variáveis tradicionalmente estudadas para a compreensão de comportamentos sociais são as atitudes sociais. As atitudes sociais definem-se 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. Assim, pode-se falar em atitudes sociais em relação a pessoas com uma determinada deficiência ou em relação à inclusão.

As atitudes sociais são amplamente estudadas pela importância que têm para a predição de comportamentos, devido à estreita associação com comportamentos dirigidos ao objeto atitudinal, como bons manuais de Psicologia Social apontam – ver, por exemplo, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005). As atitudes sociais também permitem compreender o entendimento que as pessoas têm a respeito de um determinado problema ou grupo de pessoas, constituindo-se em um quadro de referência dentro do qual ocorrem as ações direcionadas ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

Considerando a relevância do estudo científico das atitudes sociais em relação à inclusão e da contribuição representada por um instrumen-

¹ Texto original: OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 8, p. 639-649, 2013. ([Link externo](#)).

to validado e padronizado de mensuração dessas atitudes sociais para as pesquisas sobre as condições para a construção da educação inclusiva, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* iniciou a construção da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi) em 2000. A Elasi é uma escala do tipo Likert com cinco alternativas, e o escore pode variar de 30 a 150. A descrição de todo o processo de construção e validação da Elasi, assim como as instruções sobre a sua aplicação e correção, está relatada em Omote (2005). Com a disponibilização desse instrumento, várias pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão foram realizadas nos últimos anos, mostrando-se um importante recurso para a pesquisa na área.

Assim, é objetivo desta comunicação trazer uma amostra dos principais achados em relação a essa temática, evidenciados nas pesquisas brasileiras nas quais foi utilizada a Elasi. São descritos a seguir resultados de pesquisas que trataram das atitudes sociais em relação à inclusão em função de variáveis dos participantes, como a sua idade cronológica, área de formação, experiência docente e experiência prévia com pessoas com deficiência.

Idade cronológica

A idade cronológica pode ser um importante determinante de fenômenos psicossociais, como as atitudes sociais, pois pode implicar efeitos de experiências acumuladas pelas pessoas de mais idade ou maior abertura para novas informações por parte de pessoas mais jovens. Assim, a referência à idade cronológica de participantes é praticamente uma constante em pesquisas sobre fenômenos de natureza psicossocial.

Chahini (2010) não encontrou diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão entre os mais jovens e os mais velhos em nenhum dos seus quatro grupos de participantes: 100 estudantes universitários de diferentes cursos, colegas de classe de aluno com deficiência; 100 estudantes universitários equivalentes aos do grupo anterior, mas que não tinham colega com deficiência em suas respectivas classes; 100 professores que não tinham em nenhuma de suas classes aluno com deficiência; e 42 professores que tinham em alguma de suas classes aluno com deficiência.

Estudando as atitudes sociais de 172 professoras do Ensino Fundamental, Omote e Pereira Junior (2011) não encontraram diferenças estatisticamente significantes nos escores entre a metade mais jovem e a metade mais velha da amostra total. Mesmo quando comparados os escores do quarto mais jovem (abaixo do quartil 1, com a média de 26,5 anos e desvio padrão de 2,9 anos) com os do quarto mais velho (acima do quartil 3, com a média de 47,5 anos e desvio padrão de 4,5 anos), não foi encontrada diferença estatisticamente significativa.

Souza (2011) investigou as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas por 33 alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, e não encontrou diferença estatisticamente significativa entre a metade mais jovem e a metade mais velha da amostra. Todos os alunos eram pedagogos, alguns com habilitação em Educação Especial.

Foram encontrados, por outro lado, resultados na direção contrária à que teorias evolutivas fazem esperar. Entre os estudantes de cursos de Pedagogia, o grupo dos mais velhos apresentou atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que o grupo dos mais jovens ($p < 0,05$) (FONSECA-JANES; OMOTE, 2010). Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Orrico (2011) com professores do Ensino Fundamental; a metade mais velha apresentou atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que a metade mais jovem ($p < 0,05$). Na revisão da literatura especializada acerca das atitudes sociais de professores e pais em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, na Itália, Balboni e Pedrabissi (2000) identificaram resultados que apontam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão por parte de pessoas com idade inferior a 40 anos.

Área de formação

A área de formação e/ou de atuação pode manter uma importante relação com as atitudes sociais em relação à inclusão. Tanto a opção por uma determinada área pode ser influenciada pelas atitudes sociais prévias quanto os conhecimentos e experiências adquiridas numa área podem modificar as atitudes sociais.

No estudo de Omote e Pereira Junior (2011), foram comparadas as atitudes sociais dos professores com formação apenas em magistério de segundo grau com as dos professores com formação em curso de Pedagogia, não tendo sido encontrada diferença estatisticamente significativa. Como havia um número considerável de professores com cursos de especialização em diferentes áreas educacionais, foram comparadas as atitudes sociais daqueles que tinham especialização em Educação Especial com as daqueles que haviam feito especialização em outras áreas. Os professores especializados em Educação Especial não apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores com especialização em outras áreas. O resultado pode ser surpreendente, se se considerar que os cursos de especialização em Educação Especial habitualmente têm como objetivo a provisão de conhecimentos especializados em relação a pessoas com deficiência, suas vicissitudes no processo evolutivo e de aprendizagem e sobre os recursos e procedimentos específicos utilizados no ensino de estudantes que apresentam necessidades especiais. Talvez a capacitação de professores para a educação inclusiva devesse incluir como um dos

objetivos a mudança ou a construção de concepções e atitudes sociais genuinamente inclusivas em relação a deficiências e alunos com deficiência.

Entre os alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, Souza (2011) encontrou atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis por parte daqueles que haviam feito opção pela área de deficiência intelectual, comparativamente às atitudes sociais daqueles que haviam optado pela área de deficiência auditiva ($p < 0,02$). Talvez a opção pela área de deficiência intelectual estivesse associada a atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que a opção pela área de deficiência auditiva. Essa possibilidade pode ser plausível, se se considerar que habitualmente as atitudes sociais em relação à deficiência intelectual são mais desfavoráveis que em relação à deficiência auditiva, além do entendimento de que a deficiência intelectual se constitui em uma dificuldade ou até impedimento para a aprendizagem escolar, muito mais que a deficiência auditiva.

A opção por fazer um curso de especialização na área de Educação Especial pode já estar na dependência de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

Afinal, com tantas ofertas de cursos de especialização na área da Educação de um modo geral, o que levaria determinados professores ou estudantes a fazerem opção por algum curso de Educação Especial? Kijima (2008) comparou as atitudes sociais de um grupo de professores que se matricularam em um curso de especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva com as de um grupo pareado de professores que não se matricularam nesse curso e verificou que o primeiro grupo era significativamente mais favorável à inclusão que o segundo, antes mesmo de iniciar as atividades do curso. O resultado fortalece a suposição de que a escolha de formação continuada em assunto relacionado à educação de alunos com deficiência pode ser influenciada pelas atitudes sociais prévias em relação à inclusão.

Adicionalmente, o estudo de Kijima (2008) revelou não haver diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão antes e depois do curso de especialização que se ocupou de assuntos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Os conteúdos ministrados parecem não afetar as atitudes sociais. Considerando que as atitudes sociais dos professores podem ser variáveis críticas para a construção de um ambiente acolhedor na sala de aula e em toda a escola, talvez os cursos de capacitação de professores devessem embutir na programação atividades que possam contribuir para a construção de atitudes genuinamente inclusivas em professores. Isso é plenamente viável, como se evidenciou por meio de um programa de apenas 14 horas, distribuídas em sete encontros de duas horas, desenvolvido

com duas classes de estudantes do Cefam² (OMOTE *et al.*, 2005). Os conteúdos relativos à inclusão escolar foram desenvolvidos por meio de atividades baseadas em diferentes técnicas de modificação de atitudes sociais.

A experiência de trabalho junto a estudantes com deficiência pode naturalmente modificar as atitudes sociais, como apontam alguns procedimentos de modificação desse fenômeno psicossocial (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005). Assim, no estudo de Floriano (2011), os intérpretes de Libras, que atuavam em classes nas quais havia aluno com deficiência auditiva, apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os alunos do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência auditiva ($p < 0,01$).

As atitudes sociais em relação à inclusão constituem-se em importantes determinantes também na área da saúde, na qual a questão da inclusão já vem sendo discutida. Aliás, a inclusão não é apenas em relação à educação, como aparentemente se pode sugerir, considerando o grande destaque dado à Educação Inclusiva, mas deve haver preocupação com a inclusão em todos os setores relevantes da vida das pessoas. Portanto, nesta revisão é conveniente incluir dois estudos realizados com estudantes de cursos da área de saúde.

Na comparação de atitudes sociais de estudantes de Terapia Ocupacional com as de Fisioterapia, no estudo realizado por Omote (2008), foi verificada a maior favorabilidade em relação à inclusão por parte dos primeiros que por parte dos últimos ($p < 0,01$). Já em relação aos estudantes de Psicologia, Caetano (2009) verificou não haver diferença significativa entre os alunos ingressantes e os concluintes, sugerindo que o estudo dos conteúdos curriculares a respeito de grupos que apresentam variadas diferenças, por meio de diversas disciplinas, pode não se constituir em oportunidade para mudanças de crenças e sentimentos dos futuros psicólogos a respeito da diversidade e da inclusão.

Experiência docente

O tempo de experiência docente pode ser uma variável relevante para as atitudes sociais em relação à inclusão, uma vez que ao longo de anos de contato com alunos com variadas diferenças, inclusive em termos de suas capacidades de aprendizagem escolar, os professores podem formar e consolidar opiniões favoráveis a respeito da possibilidade de educação escolar dessa diversidade de alunato. Os resultados encontrados em duas pesquisas sobre essa relação são contraditórios.

² Curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível de Ensino Médio, já extinto.

Com o resultado da mensuração de atitudes sociais de 172 professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão, os escores da metade da amostra com menos tempo de experiência docente (média de 8,0 anos e desvio padrão de 3,6 anos) foram comparados com os da metade com mais experiência (média de 20,6 anos e desvio padrão de 3,5 anos), não sendo verificada diferença estatisticamente significativa entre os menos experientes e os mais experientes (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011). Mesmo quando a diferença no tempo de experiência docente foi ampliada, comparando-se o quarto menos experiente (abaixo do quartil 1, com a média de 4,6 anos e desvio padrão de 1,8 anos) com o quarto mais experiente (acima do quartil 3, com a média de 24,2 anos e desvio padrão de 2,7 anos), a diferença entre os escores dos subgrupos não foi estatisticamente significativa.

Já na amostra de professores do Ensino Fundamental, investigada por Orrico (2011), os mais experientes, com 15 a 30 anos de docência, apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que os menos experientes, com 1 a 12 anos de docência ($p < 0,05$).

Na literatura especializada, dois estudos evidenciaram uma relação inversa entre o tempo de experiência docente e as atitudes sociais em relação à inclusão, isto é, os mais experientes eram menos favoráveis à inclusão que os menos experientes (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003).

Experiência prévia com pessoas com deficiência

Mais do que a experiência docente em si, o contato prévio com pessoas com deficiência, seja na qualidade de professor, seja no desempenho de outros papéis, pode exercer influência decisiva sobre a formação de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiência e à inclusão de um modo geral. Vários estudos brasileiros investigaram essa possível relação.

Nos estudos realizados por Silva (2008) e Carvalho (2008) com professores do Ensino Fundamental, não foi verificada diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão entre os professores que tinham experiência prévia com alunos com deficiência e os que não tinham essa experiência.

Especificamente com relação à deficiência auditiva, a experiência prévia com alunos com essa deficiência não produziu efeito significativo para professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (atual 2º a 5º anos), mas, entre os professores de 5ª a 8ª séries (atual 6º a 9º anos), os que tinham experiência prévia com alunos com deficiência auditiva apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que aqueles sem essa experiência ($p < 0,05$), conforme resultados apurados por Delgado-Piñeiro e Omote (2010).

No estudo realizado por Omote e Pereira Junior (2011), os professores do Ensino Fundamental que tinham experiência prévia com alunos com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis em relação à inclusão, comparativamente àqueles que não haviam vivenciado essa experiência ($p < 0,01$). Já entre os alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, todos pedagogos, não foi verificada diferença estatisticamente significativa entre as atitudes sociais dos que tinham experiência prévia com pessoas com deficiência e as daqueles que não tinham essa experiência (SOUZA, 2011).

No ambiente universitário, Chahini (2010) apurou atitudes sociais significativamente mais favoráveis em relação à inclusão entre os estudantes que tinham colega com alguma deficiência na classe, comparativamente àqueles que não tinham colega com deficiência nas suas classes ($p < 0,02$). Já entre os professores, o fato de ter em alguma de suas classes aluno com deficiência não teve nenhum efeito sobre suas atitudes sociais em relação à inclusão. Aliás, alguns professores pareciam sequer ter conhecimento da existência de algum aluno com deficiência na classe.

Outras variáveis

As atitudes sociais em relação a grupos minoritários parecem correlacionar-se diretamente à autoestima das pessoas, no sentido de que uma avaliação positiva de si próprio pode levar o indivíduo a avaliar favoravelmente também as minorias. Nesse sentido, foram calculados os coeficientes de correlação entre os escores de atitudes sociais em relação à inclusão e os escores de autoestima em estudantes de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia, encontrando-se os valores $-0,35$ e $0,37$, respectivamente (OMOTE, 2008). Ambos os coeficientes são significantes ($p < 0,05$), e, entre os estudantes de Terapia Ocupacional, a relação entre as variáveis é inversa e, entre os estudantes de Fisioterapia, a relação é direta.

Uma variável pessoal frequentemente investigada em professores e estudantes são as habilidades sociais. No estudo de Silva (2008), com professores do Ensino Fundamental, foram encontrados a correlação positiva e significativa de $0,30$ ($p < 0,05$) entre as atitudes sociais em relação à inclusão e o fator 4 do Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), que corresponde à autoexposição a desconhecidos ou a situações novas.

Os conhecimentos a respeito de deficiências e de suas diferentes formas de atendimento podem influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão, podendo constituir-se como um dos componentes dessas atitudes. Souza (2011), no seu estudo com alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, correlacionou o grau de conheci-

mento correto de AEE com os escores da Elasi, encontrando o coeficiente 0,01. Portanto, não há nenhuma associação entre essas duas variáveis.

Conclusões

A relação entre a idade cronológica dos participantes da pesquisa e as atitudes sociais em relação à inclusão não está conclusivamente esclarecida. Em três estudos, não se verificou correlação significativa, e, em dois estudos, a correlação significativa encontrada é positiva, isto é, as pessoas com mais idade tendem a apresentar atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. Esse resultado não está em consonância com estudos italianos que trataram do mesmo assunto.

Com relação à formação dos profissionais que participaram de algumas pesquisas, mesmo os cursos que tratam da Educação Especial ou Educação Inclusiva, tanto de formação inicial quanto de formação continuada em nível de especialização, parecem não alterar as atitudes sociais dos professores. Eventuais diferenças encontradas parecem ser anteriores à escolha do curso.

O tempo de experiência docente também mostrou uma relação inconclusiva com as atitudes sociais em relação à inclusão. Na literatura especializada internacional, há indicações de que o tempo de docência pode estar relacionada inversamente às atitudes sociais em relação à inclusão. Entre os estudos brasileiros, o único em que se verificou relação significativa entre o tempo de docência e as atitudes sociais em relação à inclusão evidenciou resultado na direção oposta àquela relatada na literatura internacional.

A experiência de contato prévio com pessoas com deficiência parece relacionar-se diretamente com atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão, dependendo de algumas condições. Ao menos não foi verificada nenhuma relação inversa entre as variáveis. De um modo geral, o contato com pessoas com deficiência parece favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão.

As atitudes sociais em relação à inclusão podem não ser determinadas por variáveis específicas isoladamente. Muitas características, não só dos sujeitos, como também dos objetos atitudinais, parecem estar complexamente relacionadas a essas atitudes.

Referências

ALTMAN, C. S. Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, Brooklyn, v. 28, n. 3, p. 321-334, 1981.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teacher and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Arlington, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.

BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, Reston, v. 64, n. 1, p. 115-131, 1997.

CAETANO, N. C. S. P. *O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência*. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

CHAHINI, T. H. C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior*. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimento de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Revista Cefac*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 633-640, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de Habilidades Sociais (HID Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FLORIANO, R. C. *Atitudes sociais de intérpretes de língua de Sinais Brasileira Educacional (ILSE) sobre a Inclusão*. 2011. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. In: OMOTE, S. (org.). *Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas: coletânea de textos da 10ª Jornada de Educação Especial*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. CD-ROM.

HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, Dorchester on Thames*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.

KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão*. 2008. Monografia (Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão e autoestima: uma relação a ser esclarecida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008. CD-ROM.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 7-15, 2011.

OMOTE, S. *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.

ORRICO, H. F. *A inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental*. 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, E. G. *O perfil docente para a Educação Inclusiva: uma análise a partir da legislação e das atitudes e habilidades sociais*. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOUZA, M. M. G. S. *Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização*. 2011. Monografia (Especialização em Atendimento Educacional Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva^{1,2}

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Sadao Omote

Introdução

A Educação Inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de frequentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica. Tal processo ainda está em construção e é passível de transformação e ressignificação. A Educação Inclusiva implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos. Essa reforma educacional precisa garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento, oferecendo estratégias para impedir a segregação e o isolamento dos alunos.

Para que o sistema educacional, mediante tal reforma radical, consiga prover ensino de qualidade a todos os alunos, é necessário o uso de recursos especiais, muitas vezes destinados a uma parcela muito pequena do alunato, aquela representada por alguns alunos que podem apresentar peculiaridades muito especiais no seu desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes não de diferenças socioculturais ou linguísticas, mas resultantes de patologia ou traumatismos que produzem alterações expressivas no

1 Texto original: FONSECA-JANES, C.R.X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013. ([Link externo](#)).

2 O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Processo nº 2011/00501-4).

seu funcionamento. Essas peculiaridades podem constituir-se em enorme dificuldade ou até mesmo impedimento para a realização de determinadas atividades no seu processo de aprendizagem. Muitos dos alunos com esse perfil podem ser escolarizados mediante o uso de recursos especiais: didáticos, programáticos e de comunicação. O uso de tais recursos especiais para prover ensino de qualidade a alunos com comprometimentos severos que dificultam acentuadamente ou impedem a aprendizagem por meios convencionais utilizados pela maioria do alunato se constitui em domínio da Educação Especial.

Pode-se dizer que, para a prática integral da Educação Inclusiva, os recursos de Educação Especial, inclusive os recursos humanos, representados por professores especializados no ensino de alunos com deficiências, se constituem em elementos indispensáveis. Sem os recursos de Educação Especial, alunos com graves deficiências podem ter dificuldades de acesso à educação de qualidade ou de permanecer nela com o devido proveito. Quanto mais se fortalece e consolida a Educação Inclusiva, mais necessários são os recursos de Educação Especial.

A posição assumida pelos autores neste texto é a de que a Educação Especial faz parte integrante e solidária para a efetivação da Educação Inclusiva. À parte da Educação Inclusiva, a Educação Especial corre o risco de desenvolver práticas segregativas, como ocorreu no passado recente nas propostas do movimento integracionista no Brasil. Na educação de alunos com severos comprometimentos ou mesmo impedimentos, decorrentes de alterações constitucionais expressivas devidas a patologias e traumatismos, é essencial ter como norte os princípios da Educação Inclusiva, sob pena de promover a segregação desses alunos.

Constitui-se como princípio basilar aqui a ideia de que a educação de alunos com deficiência, independentemente do grau e da natureza do comprometimento, deve ser realizada em ambiente escolar comum, em conjunto com seus pares coetâneos, desde que tal condição não se constitua em impedimento para oferecer ensino de qualidade a eles. Portanto, pode-se admitir a possibilidade de alunos com deficiência receberem ensino de qualidade integralmente em ambientes de ensino comum, mesmo com a utilização de recursos especiais e diferenciados, ou até totalmente em ambientes especiais constituídos somente para alunos que têm essa necessidade. Para cada aluno deve ser oferecida condição adequada que garanta o ensino de qualidade, no gradiente que varia entre esses extremos, capaz de atender da melhor maneira possível as suas necessidades especiais. E isso é possível com o uso criterioso e pleno dos recursos de Educação Especial.

Os estudiosos das questões concernentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva sugerem que se produzam pesquisas científicas bem

fundamentadas e passíveis de replicação. Essas pesquisas devem ter como perspectiva a criação de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula, políticas públicas sérias e que sejam eficientes na questão da inclusão e gestão competente para fortalecer o sistema regular de ensino, de forma que os alunos pertencentes aos grupos minoritários, independentemente de suas características singulares, possam ingressar, permanecer e aprender em uma escola de qualidade.

Essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959. Ao se falar em educação de qualidade, uma questão fundamental diz respeito à formação de professores, uma vez que a eles cabe a responsabilidade de proporcionar as estratégias sistematizadas e planejadas para que seus alunos efetivem o processo de aprendizagem. A Educação Inclusiva é um ideal para todos os níveis de ensino, mas o presente estudo enfocou a formação do pedagogo, uma vez que é no curso de Pedagogia que se formam os profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os gestores educacionais.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado pelo Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia. Originalmente se estruturou como um curso de bacharelado, com duração de três anos, e licenciatura, com mais um ano, por meio do curso de Didática, o famoso esquema de “3+1”, que compõe a maioria dos cursos de bacharelado e licenciatura.

A literatura sobre o histórico do curso de Pedagogia evidencia que essa regulamentação de 1939 tinha como incumbência formar os técnicos educacionais, pois os interessados no curso eram pessoas que pleiteavam o ingresso em funções de administrador, avaliador e orientador educacional, planejador curricular, inspetor de escolas e pesquisador tecnológico educacional junto ao MEC, às secretarias dos estados e às dos municípios. O curso formava bacharéis e licenciados. O pedagogo com bacharelado era o técnico educacional, e o com licenciatura era o professor de matérias pedagógicas.

Com a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma reestruturação curricular no curso de Pedagogia. Tal curso passou de três para quatro anos, e os egressos eram titulados como bacharéis e licenciados. Na opinião de Saviani (2007), a nova reestruturação curricular do curso manteve seu caráter generalista por não haver ainda as habilitações.

Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária que deliberou ser facultativo ao curso de Pedagogia oferecer as habilitações em Supervisão,

Administração e Inspeção Educacional, além de outras especialidades. Já a Resolução do Conselho Federal da Educação nº 2, de 12 de maio de 1969 (BRASIL, 1969), determinou que o curso de Pedagogia fosse responsável pela formação de professores para o Ensino Normal, orientadores, administradores, supervisores e inspetores educacionais.

A partir da década de 1980, por influência das pesquisas educacionais e reivindicações de movimentos populares, algumas Faculdades de Educação “suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais [...], para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério” (LIBÂNEO, 1998, p. 38). Assim, o curso de Pedagogia começa a ganhar a especificidade de formação de profissionais para docência. Quanto à Educação Infantil com finalidade educativa, só emerge na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A história do curso de Pedagogia revela que, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 15 de maio de 2006, se estabeleceu o perfil do egresso a ser formado no curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Assim, esse curso pode ser considerado o locus de formação inicial dos profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira clara, calma e tranquila. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que fosse construída essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do estado de São Paulo. A Unesp está presente em todas as regiões paulistas, sendo 32 unidades em 23 cidades. Essas unidades formam aproximadamente 6 mil novos graduados por ano, com a opção de 171 cursos de graduação em 62 profissões de nível superior. Dentre essas profissões, encontra-se a do pedagogo, que é formado no curso de Pedagogia, oferecido em seis unidades diferentes: 1) Faculdade de Ciências do campus de Bauru, 2) Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara, 3) Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente, 4) Faculdade de Filosofia e Ciências do campus de Marília,³ 5) Instituto de Biociências do campus de Rio Claro e 6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do campus de São José do Rio Preto.

A Unesp foi a universidade pública pioneira na formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência, oferecendo a

3 No início de sua constituição, essa Faculdade era nomeada por Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, campus de Marília.

habilitação em Educação Especial desde 1977. Inicialmente essa habilitação era oferecida na Faculdade de Filosofia e Ciências no campus de Marília e, a partir de 1986, também passou a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras no campus de Araraquara (OMOTE, 1996). Com as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, encerra-se a formação em habilitações. O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília formou a sua última turma de professores especializados em 2010, e o da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara ofereceu o eixo de formação em Educação Especial até o ano letivo de 2012.

Essas peculiaridades da Unesp, a de formar o pedagogo em todo o interior paulista e a de ser a universidade pública pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes, atestam a sua importância.

Conforme foi apontado num estudo anterior (FONSECA-JANES, 2010), os cursos de Pedagogia da Unesp, ao longo de sua trajetória histórica, constituíram-se de três formas organizacionais diferenciadas. Do primeiro grupo fazem parte os cursos que se constituíram ainda nos Institutos Isolados de Ensino Superior e não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1976, mediante a reunião daqueles Institutos, como é o caso dos cursos de Pedagogia de Araraquara e de Marília. A segunda forma de organização corresponde aos cursos criados nos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram descontinuidade com a criação da Unesp, sendo reabertos posteriormente, como é o caso dos cursos de Pedagogia de Presidente Prudente, de Rio Claro e de São José do Rio Preto. A terceira forma de organização é representada por um único curso, criado após a consolidação dessa universidade, o curso de Pedagogia de Bauru.

Na busca de fundamentos para fomentar as discussões sobre o processo de formação dos profissionais a trabalharem com os desafios que a oferta de uma educação de qualidade possa implicar, este trabalho tem por objetivo discutir a diversidade que compõe as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unesp e refletir em que medida a formação do pedagogo está direcionada para a futura atuação em uma perspectiva inclusiva.

Método

Participantes

Participaram deste estudo os seis coordenadores dos Conselhos de Curso de Pedagogia da Unesp que se encontravam em exercício da coordenação no período da reformulação do curso de Pedagogia no ano de 2006.

A idade dos coordenadores variou de 49 a 58 anos, com média de 53 anos e desvio padrão de 3,67, sendo três do gênero feminino e três do gênero

masculino. Esses coordenadores tinham os seguintes perfis de formação: 1) graduação em Pedagogia, mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação; 2) graduação em Educação Especial para o Deficiente da audiocomunicação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação; 3) graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação; 4) graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia, pós-doutorado nos Estados Unidos da América e livre-docência pela Universidade Estadual Paulista; 5) graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação e livre-docência pela Universidade Estadual Paulista; e 6) graduação em Psicologia e Filosofia, mestrado e doutorado em Educação.⁴

Material

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado contendo identificação do coordenador do curso e dez questões sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre a temática da Educação Inclusiva e sobre a Educação Especial. Os dados também foram coletados nos projetos político-pedagógicos dos seis cursos de Pedagogia e em documentos oficiais da universidade, destacando as Resoluções da Unesp nº 16, de 29 de março de 2007, nº 17, de 29 de março de 2007, nº 18, de 29 de março de 2007, nº 20, de 3 de abril de 2007, nº 60, de 28 de agosto de 2007, nº 82, de 27 de novembro de 2007, e nº 45, de 25 de junho de 2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2009).

Procedimentos

Os dados referentes às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia foram analisados identificando as disciplinas específicas relacionadas com a Educação Inclusiva e as relacionadas com a Educação Especial, além de suas respectivas cargas horárias.

As disciplinas foram categorizadas a partir de seu título. Caso houvesse a presença de palavras que remetesse à Educação Inclusiva, eram categorizadas como “disciplinas específicas voltadas para a Educação Inclusiva”. As disciplinas cujos títulos contivessem palavras que remetesse às questões pertinentes aos estudos da Educação Especial eram categorizadas como “disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial”.

As disciplinas que compõem a formação básica do estudante foram codificadas como “DFB – disciplinas de formação básica”. As disciplinas que compõem o núcleo de formação específica dos estudantes foram codificadas como “DAEE – disciplinas de aprofundamento em Educação Especial”.

4 As informações foram retiradas do currículo Lattes dos participantes.

Foram utilizadas algumas informações provenientes das entrevistas para a compreensão das razões da presença de disciplinas de Educação Inclusiva ou Educação Especial nas matrizes curriculares aqui analisadas.⁵

Resultados e discussão

A distribuição das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unesp evidencia de imediato que estas possuem perfis que expressam a diversidade própria da constituição de cada unidade de ensino.⁶ Mesmo com essa diversidade e particularidades próprias de cada curso, foram identificadas disciplinas específicas direcionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial, com a respectiva carga horária, para fins de análise. Seu resultado encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 Distribuição das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, com a respectiva carga horária.

Unidades universitárias	Disciplinas específicas voltadas para a Educação Inclusiva	Carga horária	Disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial	Carga horária
FC – campus de Bauru	Educação Inclusiva (DFB)	68 h	Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais (DFB)	68 h
FCL – campus de Araraquara	–	–	Educação Especial (DFB)	60 h
FCT – campus de Presidente Prudente	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação (DFB)	75 h
			Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (DFB)	45 h

⁵ As informações obtidas por meio das entrevistas são objeto de análise em outro relato.

⁶ A Unesp foi criada em 1976 com a reunião e reorganização das instituições isoladas de ensino superior estaduais existentes em todo o Estado de São Paulo, os antigos Institutos Isolados de Ensino Superior. Cada unidade de ensino possui um perfil próprio em função da sua constituição histórica e da sua inserção nas comunidades local e regional.

Quadro 1 Continuação...

FFC – campus de Marília	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais (DFB)	30 h
			Língua Brasileira de Sinais (DFB)	45 h
			Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais (DFB)	75 h
			Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências (DAEE)	90 h
			Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial (DAEE)	90 h
			Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial (DAEE)	60 h
			Sexualidade e Deficiência (DAEE)	30 h
			Linguística Aplicada à Educação Especial (DAEE)	30 h

Quadro 1 Continuação...

IB – campus de Rio Claro	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	–	–
IBiLCE – campus de São José do Rio Preto	Tópicos de Educação Inclusiva (DFB)	45 h	–	–

Fonte: elaboração própria.

As disciplinas referentes à Educação Inclusiva possuem a mesma denominação de *Fundamentos da Educação Inclusiva* nos cursos de Pedagogia dos campi de Presidente Prudente, Marília e Rio Claro. Nessas unidades universitárias, essa disciplina tem cinco créditos (75 horas) e compõem o núcleo de formação básica dos estudantes. Já nos campi de Bauru e São José do Rio Preto, as disciplinas têm a denominação de *Educação Inclusiva* e *Tópicos da Educação Inclusiva*, com a carga horária de 68 e 45 horas, respectivamente. As disciplinas que podem ser caracterizadas como sendo da Educação Especial são oferecidas em quatro campi: Bauru, Araraquara, Presidente Prudente e Marília. Os de Rio Claro e São José do Rio Preto não oferecem disciplina dessa área.

O elenco de disciplinas e as respectivas cargas horárias constantes do Quadro 1 apontam uma ampla diversidade entre os cursos, refletindo claramente as peculiaridades de cada unidade universitária em termos da sua constituição histórica e inserção na comunidade local e regional. A grande exceção que destoa do conjunto é o curso de Marília, com a oferta de uma disciplina de Educação Inclusiva e nove de Educação Especial, perfazendo um total de 570 horas-aula. Nos demais cursos, é oferecida uma única disciplina de Educação Inclusiva (caso dos cursos de Rio Claro e de São José do Rio Preto) ou de Educação Especial (caso de Araraquara), ou uma disciplina de Educação Inclusiva e uma de Educação Especial (caso dos cursos de Bauru e de Presidente Prudente).

O exame das disciplinas de Educação Inclusiva sugere que, de um modo geral, parecem tratar de alguns fundamentos básicos, que podem ser ministrados em relativamente pouco tempo, de 45 a 75 horas-aula. Já as disciplinas de Educação Especial oferecidas nos cursos de Bauru e de Presidente Prudente parecem oferecer alguma capacitação ao futuro pedagogo para implementar algumas ações específicas requeridas na educação de alunos com determinadas necessidades específicas, já que tratam da Língua Brasileira de Sinais, essencial para a educação de alunos surdos, e da Tecnologia de Informação e Comunicação, que oferece ampla

possibilidade de utilização das modernas tecnologias, sobretudo computacionais, para favorecer o acesso à informação e à comunicação das pessoas com comprometimentos nessa competência.

A cidade de Bauru tem uma forte tradição de serviços altamente especializados, incluindo a atenção a pessoas surdas, o que pode estar relacionado com a oferta de uma disciplina específica de Língua Brasileira de Sinais. Já no campus de Presidente Prudente, há um grupo de pesquisadores atuantes na área de informática aplicada à Educação, o que pode justificar a presença, no curso de Pedagogia desse campus, de disciplina que trata das tecnologias de informação e comunicação na Educação, juntamente de temas relacionados à Língua Brasileira de Sinais.

Nessa análise, é digno de nota o currículo do curso de Pedagogia de Araraquara, que oferece a disciplina *Educação Especial*, com 60 horas-aula, mas nenhuma disciplina relacionada à Educação Inclusiva; aliás, é o único curso que não oferece disciplina sobre essa temática. Esse campus tem uma longa tradição na atenção às pessoas com deficiência intelectual. Desde 1977, havia um grupo de professores empenhados em formar recursos humanos e estruturar serviços visando a oferecer serviços a pessoas com deficiência mental. A *Habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais*, do campus de Araraquara, teve início em 1986 e foi desativada em função da recente reformulação do curso de Pedagogia, que extinguiu as habilitações. No decorrer desses dez anos antes do início da Habilitação em *Educação Especial*, esse grupo de professores de Araraquara ofereceu cursos de capacitação, incluiu a disciplina Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia e criou o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa Dante Moreira Leite (Ceao). Do quadro assim constituído até a situação atual na qual é oferecida apenas a disciplina *Educação Especial*, o esmaecimento do potencial construído ao longo de três décadas pode dever-se, pelo menos em parte, à configuração que esses recursos assumiram, com especialização unicamente na área da deficiência intelectual. Essa questão será discutida adiante, quando for tratada a situação do campus de Marília.

Nos campi de Rio Claro e São José do Rio Preto, que não têm tradição em especial na atenção a pessoas com deficiência, os responsáveis pelos seus cursos de Pedagogia, procurando atender a demanda recente, introduziram, compreensivelmente, uma disciplina de Educação Inclusiva, mas não a de Educação Especial.

O curso de Pedagogia de Marília apresenta um perfil muito particular. As nove disciplinas de Educação Especial podem ser classificadas em: aquelas que provêm predominantemente conhecimentos sobre alguns processos básicos e outras que tratam de recursos e métodos ou técnicas de

intervenção. Na primeira categoria, podem ser incluídas as disciplinas de *Diversidade, Diferença e Deficiência: Implicações Educacionais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências, Sexualidade e Deficiência e Linguística Aplicada à Educação Especial*, perfazendo um total de 180 horas-aula. Na segunda categoria, podem ser incluídas as disciplinas de *Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações, Língua Brasileira de Sinais, Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais, Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial e Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial*, com um total de 315 horas-aula.

Na realidade, das nove disciplinas de Educação Especial oferecidas no curso de Marília, cinco fazem parte da formação básica dos estudantes, sendo obrigatórias para todos os alunos de Pedagogia. As outras quatro disciplinas são oferecidas no Aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os alunos fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento. As disciplinas de formação básica e as de aprofundamento podem ser identificadas no Quadro 1.

No curso de Marília, mesmo os estudantes que não fazem opção pelo aprofundamento em Educação Especial têm 75 horas-aula de Fundamentos da Educação Inclusiva e mais 195 horas-aula de disciplinas da Educação Especial, no total de 270 horas-aula. Desse total, 165 horas-aula referem-se a disciplinas que podem ser consideradas como sendo instrumentais, que provêm conhecimentos sobre recursos e métodos. Uma dessas disciplinas, *Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais*, pode ser considerada de capital importância para o pedagogo por tratar justamente de questões centrais na educação escolar de pessoas com deficiências. Assim, os pedagogos que se formam no curso de Marília recebem uma formação que talvez consiga atender o propósito da reformulação do curso de Pedagogia. Com referência especificamente a esse curso, Oliveira (2009b, p. 7) apontou que o intuito da reformulação, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi o de, em consonância com a perspectiva inclusiva, formar professores “preparados para identificar e receber, em suas classes, alunos com necessidades educacionais especiais”.

Já os alunos que fazem opção pelo aprofundamento em Educação Especial cursam, além daquelas cinco disciplinas oferecidas a todos os estudantes de Pedagogia, no total de 270 horas-aula, outras cinco disciplinas com 300 horas-aula, totalizando dez disciplinas com a carga horária de 570 horas-aula. Desse elenco, cinco disciplinas (255 horas-aula) tratam de diferentes assuntos que podem permitir aos estudantes compreenderem questões fundamentais e básicas de pessoas com necessidades especiais; outras cinco disciplinas (315 horas-aula) tratam de temática que pretende capacitar o futuro pedagogo a favorecer o acesso de alunos com deficiências a ensino

de qualidade, por meio do uso de recursos e procedimentos especiais e da adaptação de recursos, métodos e técnicas, currículo e até mesmo, em alguns casos, de alguns dos objetivos instrucionais.

A constituição desse currículo relativamente robusto, que pretende capacitar o futuro professor a identificar e receber alunos com necessidades educacionais especiais, conforme apontou Oliveira (2002), provendo-lhes ensino de qualidade, se deveu a uma particular história do campus de Marília no desenvolvimento da atenção a pessoas com deficiência. Convém discorrer brevemente sobre alguns dos fatos históricos relevantes para a compreensão do perfil da atual matriz curricular do curso de Pedagogia de Marília.

Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1976, os cursos de Pedagogia dos antigos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo foram extintos, com exceção dos de Marília e Araraquara. Nesse ano, uma comissão especialmente constituída para a elaboração de projeto de formação de professores especializados no ensino de deficientes na recém-criada Unesp apresentou a proposta de implantação da Habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física, no curso de Pedagogia de Marília. A Habilitação nas duas primeiras áreas foi implantada em 1977, a de Deficiência Auditiva em 1980, e a de Deficiência Física em 1989. Assim, ao cabo de 12 anos, as quatro áreas propostas haviam sido implantadas. Convém apontar que, antes mesmo de se iniciar a Habilitação em Educação Especial, já havia, no tronco comum do curso de Pedagogia de Marília, uma disciplina intitulada *Introdução ao Estudo da Educação Especial*, com 60 horas-aula, obrigatória para todos os alunos.

As disciplinas que compunham a Habilitação em Educação Especial estavam vinculadas a uma estrutura administrativa denominada Coordenação de Educação Especial, pois o Departamento ainda não havia sido criado por falta de massa crítica. Nove anos depois, tendo finalmente atendido as exigências em termos de quantidade mínima de professores com a titulação de doutor, foi criado, em 1985, o Departamento de Educação Especial, no qual as disciplinas da Habilitação em Educação Especial foram alocadas. A constituição do Departamento foi um marco importante para a consolidação da Habilitação em Educação Especial.

Em 1978, um grupo de professores iniciou discussões sobre a possibilidade de atender as constantes solicitações da comunidade local e regional demandando provisão de serviços de avaliação, orientação e assessoria com relação a problemas de aprendizagem apresentados por alunos da rede pública de ensino. Foi então proposta a criação do *Centro de Orientação Educacional* (COE), inicialmente vinculado ao Departamento de Psicologia

da Educação. Rapidamente os serviços prestados se ampliaram, com aumento crescente de procura pela comunidade local e regional. O COE teve papel bastante importante para a consolidação da Habilitação em Educação Especial, pois a maior parte dos estágios supervisionados era realizada aí, com a possibilidade de os estudantes atuarem diretamente em atividades de avaliação, planejamento e intervenção, com a supervisão de professores do Departamento de Educação Especial. Em 1999,⁷ o COE passou por profundas alterações estruturais, mudando inclusive a denominação para *Centro de Estudos da Educação e da Saúde* (Cees) para incorporar parte dos estágios supervisionados do curso de Fonoaudiologia. Posteriormente, alunos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional também passaram a realizar no Cees parte de seus estágios supervisionados.

A implantação dos cursos de Fonoaudiologia, em 1990, e de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em 2004, constituiu-se em um importante marco para que as ações pedagógicas praticadas em Educação Especial pudessem contar com o respaldo de três importantes subáreas da saúde, cuja necessidade de coatuação solidária no atendimento a pessoas com deficiência é inquestionável. A presença de estagiários desses cursos modificou expressivamente o panorama de serviços oferecidos no Cees a pessoas com deficiências e outras condições especiais que impõem limitações ou impedimentos na realização de algumas atividades corriqueiras, fato este que só veio fortalecer as ações pedagógicas praticadas em atenção a pessoas com deficiência.

A criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com linha de pesquisa *Educação Especial no Brasil* (atualmente *Educação Especial*), contribuiu para consolidar efetivamente a área da Educação Especial, no campus de Marília, em termos de pesquisa. O Programa teve início em 1988, apenas em nível de mestrado, e o doutorado passou a ser oferecido em 1993. As atividades de pesquisa em Educação Especial, no campus de Marília, que até então se restringiam aos compromissos contratuais dos professores do Departamento de Educação Especial, se expandiram com o início da pós-graduação *stricto sensu*.

Uma particularidade que pode ter contribuído decisivamente para a construção do perfil acadêmico do campus de Marília, com relação a questões relativas à Educação Especial, foi a existência da Habilitação em Educação Especial, com quatro áreas de deficiências, sob a gestão de um único Departamento, o de Educação Especial. Essa condição criou uma situação privilegiada para se levantarem indagações que dificilmente apareceriam em outros cursos de formação de professores especializados no ensino de

7 Em 1999, houve uma reestruturação curricular nos cursos de Pedagogia da Unesp que influenciou a estruturação atual, entretanto essa discussão se encontra em outro texto específico da análise curricular do Curso de Pedagogia de Marília.

deficientes, porque a maioria deles mantinha a Habilitação em uma única área de deficiência.⁸ Mesmo quando havia Habilitação em duas áreas, como foi o caso da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as disciplinas estavam alocadas em diferentes Departamentos.

A atenção às pessoas com deficiência vem de uma longa tradição na qual os serviços habitualmente eram específicos para cada tipo de deficiência, sem muito diálogo entre os profissionais que atuavam em diferentes áreas de deficiência. Nessas condições, pouca oportunidade havia para o questionamento das implicações de especializar por área de deficiência os serviços, a formação de profissionais, a construção e utilização de recursos, o uso de métodos e técnicas de intervenção e a construção de conhecimentos por meio de pesquisas. A especialização por área de deficiência pode ter consequências no sentido de atribuir à própria deficiência algumas dificuldades, limitações ou impedimentos, que, na verdade, podem ser determinados ou fortemente influenciados por outras condições compartilhadas por diferentes grupos minoritários. Com o foco em cada deficiência separadamente, muitos recursos e procedimentos podem ser subutilizados por serem considerados específicos para uma determinada área de deficiência e inoperantes para outras áreas.

A oportunidade de os professores do Departamento de Educação Especial, no campus de Marília, se defrontarem com indagações daquela natureza e enfrentarem desafios para o equacionamento de problemas que não se limitavam a uma área específica de deficiência contribuiu decisivamente para a configuração do perfil acadêmico do Departamento de Educação Especial. O resultado disso pode ser visto, por exemplo, na ampliação progressiva da carga horária de disciplinas comuns a diferentes áreas de deficiência, apesar de a Habilitação em Educação Especial ser oferecida em áreas específicas. Na primeira turma, em 1977, eram apenas 60 horas-aula comuns às áreas de deficiência mental e deficiência visual, que estavam iniciando. As disciplinas comuns a todas as áreas de deficiência se ampliaram até chegar, na última turma, formada em 2010, a 450 horas-aula, do total de 1230 a 1350 horas-aula da Habilitação, dependendo da área de deficiência.

O campus de Marília é a única unidade da Unesp que possui o Departamento de Educação Especial e a linha de pesquisa em Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse Departa-

8 Em Araraquara, apesar de a preocupação e as ações relativas à atenção a pessoas com deficiência terem começado muito cedo, a formação de professores de Educação Especial tomou rumos muito diferentes dos de Marília. Com a extinção da Habilitação em Educação Especial, reduziu-se drasticamente a presença de ações em Educação Especial no seu curso de Pedagogia, limitando-se a uma única disciplina chamada Educação Especial, com 60 horas-aula. Essa trajetória pode ser devida, pelo menos em parte, ao fato de ter havido uma única área de deficiência, a de deficiência mental.

mento é responsável pela promoção do mais antigo evento científico da área, a Jornada de Educação Especial, que realiza a sua 12ª edição em 2012. O grupo de professores de Marília luta pela preservação, mesmo com a extinção da Habilitação em Educação Especial, do patrimônio acadêmico construído nos 36 anos de trabalho. Foram criadas outras estratégias para a formação dos profissionais especializados: o Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (Cefepi) e o curso de especialização em Educação Especial, com 600 horas-aula, sendo 200 de estágio supervisionado, que passa a ser oferecido em caráter regular.

Assim, a estruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia de Marília, com disciplinas que fornecem fundamentos básicos e ferramentas para a atuação do professor no ensino de alunos com deficiência, na perspectiva inclusiva, teve forte influência dos pesquisadores que compõem o Departamento de Educação Especial, conforme apontou Oliveira (2009a). Segundo esse autor, não seria possível esperar que o mesmo ocorresse em outros cursos de Pedagogia do Brasil.

Se o pedagogo que se forma no curso de Marília pretender completar a sua formação para atenção a alunos com deficiência, pode realizar aprofundamento em Educação Especial, com 570 horas-aula de disciplinas da Educação Inclusiva e Educação Especial, e, em seguida, o curso de Especialização em Educação Especial, com 600 horas-aula, das quais 200 horas são de estágio supervisionado, qualificando-se para a atuação junto a alunos com deficiência. A Habilitação em Educação Especial tinha a carga horária variando de 1230 a 1350 horas-aula, dependendo da área de deficiência, com 300 horas de estágio supervisionado, a maior parte realizada no próprio Ceas. Além da carga horária ligeiramente superior à soma das cargas horárias do aprofundamento e da especialização em Educação Especial, a Habilitação era específica para cada deficiência. Caso algum pedagogo com Habilitação em Educação Especial em uma área de deficiência quisesse atuar junto a alunos com outras deficiências, era necessário cursar as disciplinas específicas dessas áreas. Portanto, pode-se sugerir que o modelo de Habilitação em Educação Especial do curso de Marília, que formou 32 turmas de professores especializados antes da sua extinção, pode capacitar melhor o pedagogo para desenvolver ações educativas junto a alunos com deficiência, comparativamente às alternativas atuais.

Excluindo as possibilidades oferecidas no campus de Marília, os educadores formados nos cursos de Pedagogia da Unesp têm a possibilidade de assegurar a sua formação para atuação especializada junto a alunos com deficiência por meio de disciplinas de graduação, cujas cargas horárias variam de 45 a 150 horas-aula, e de algum curso de especialização, cuja carga horária legalmente exigida é de 360 horas-aula. Esse quadro recomenda

uma urgente reavaliação da nova situação criada pela recente deliberação do Governo Federal com relação à reformulação dos cursos de Pedagogia e à capacitação de educadores especializados no ensino de alunos com deficiência por meio de cursos de especialização.

Considerando as perspectivas atuais, talvez seja legítimo concluir que as recentes mudanças promovidas pelo Governo Federal representam uma perda expressiva em termos de formação de educadores especializados no ensino de alunos com deficiência. Ao mesmo tempo, podem representar um ganho expressivo em termos da formação de pedagogos em geral, com algum conhecimento acerca da Educação Inclusiva. A perda pode ser inexpressiva ou até inexistente se essa avaliação se basear na ideia de que todas as crianças com deficiência devem (e podem) ser educadas em classes de ensino comum, regidas por professores que obtiveram algumas poucas noções básicas de Educação Inclusiva, e apenas excepcionalmente deve ser complementada a sua educação em salas de recursos multifuncionais, estas sob a responsabilidade de um educador especializado, formado com base em um elenco de diversificadas disciplinas com a carga horária total de 360 horas-aula ou pouco mais que isso.

Conforme foi apontado na Introdução, a posição assumida pelos autores é a de que, com a inclusão, os recursos da Educação Especial, amplamente desenvolvidos ao longo de várias décadas de atenção educacional especializada a alunos com diferentes deficiências, devem ser criteriosa e exaustivamente utilizados para a provisão de ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências que podem requerer o uso de recursos diferenciados e muito especiais. Nesse sentido, ao lado da importância de formar pedagogos com conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, há uma enorme necessidade, maior do que no passado, de formar educadores altamente especializados, seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências, seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.) capazes de atender as necessidades especiais desses alunos de maneira a prover-lhes ensino da melhor qualidade possível.

Por outro lado, se considerarmos a necessidade de todos os professores terem algum conhecimento acerca da Educação Inclusiva e eventualmente alguns recursos de Educação Especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), podem representar algum avanço, caso, como ocorreu com os cursos de Pedagogia da Unesp, em todo o território nacional esteja sendo incluída pelo menos uma disciplina que trata de questões relativas à Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia. Seria um avanço em relação a tentativas anteriores, como aquela pretendida pelo MEC por intermédio da Portaria Ministerial nº 1793, de 27 de dezem-

bro de 1994 (*apud* CHACON, 2001), cuja recomendação para a inserção de uma disciplina que tratasse de “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente em cursos de Psicologia, Pedagogia e em todas as licenciaturas, teve pouco efeito (CHACON, 2001).

Os coordenadores dos cursos de Pedagogia argumentaram que, mesmo existindo só uma disciplina sobre Educação Inclusiva, o tema poderia ser trabalhado de maneira transversal nas outras disciplinas, conforme alguns excertos a seguir:

Daí não é só simplesmente aplicar uma disciplina, mas eu acho que as outras disciplinas também, de certo modo, têm que trabalhar com isso. Afinal, é uma responsabilidade de todos nós. Temos que trabalhar isso, inclusive eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar uma outra mentalidade de aprendizagem de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo (P1).

a própria disciplina que eu ministro [aborda] [...]. E os outros colegas também estão trabalhando (P1).

Educação Inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. [...] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que perpassar (P2).

não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a ideia é que incorpore em termos de conteúdo (P2).

agora o processo vai ser de incorporar conteúdo de docente (P2).

Quando você dá alfabetização, você tem que discutir crianças com diferenças na escola, não tem? (P2).

É na didática e nas metodologias, que não dá pra dar conteúdo metodologia e prática de ensino se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afrodescendentes (P3).

Educação Inclusiva é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [...] transversal (P4).

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

A escolha de uma disciplina a ser incluída na matriz curricular não é fortuita, mas pode retratar a vontade política de um grupo de professores de quem dependem a indicação e a aprovação. Se, além disso, muitos professores do corpo docente pensarem como os coordenadores entrevistados, de que a responsabilidade de transmitir aos futuros

pedagogos as questões relativas à inclusão escolar não compete a uma disciplina específica, mas deve ser compartilhada por professores que ministram diferentes disciplinas, então o resultado observado nos cursos de Pedagogia da Unesp, como decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais, pode representar um avanço político.

Novos estudos poderão investigar a compreensão do conceito de Educação Inclusiva por parte dos docentes dos cursos de Pedagogia da Unesp e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Poderá ser profícuo um estudo minucioso das ementas e dos planos de aula das disciplinas que compõem as matrizes curriculares, para a identificação de temas que tratam de questões relacionadas a diferenças, inclusão e exclusão dos grupos minoritários em diferentes ambientes, direitos e deveres de toda a comunidade para a promoção da inclusão etc.

Faintanin, Costa e Ferraz (2009) apontaram que, se o curso de Pedagogia fornecer subsídios para uma formação crítica ao seu corpo docente, ele poderá, por meio das “experiências com seus alunos e da autorreflexão crítica sobre sua ação pedagógica política” (p. 1548), direcionar o seu trabalho docente para “atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos” (p. 1548).

Assim, espera-se que os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista possam, ao longo dos quatro anos, formar seus estudantes para o domínio dos conceitos de inclusão escolar e para a construção de atitudes genuinamente favoráveis à inclusão, para que seus egressos sejam acolhedores em relação às diferenças e diversidades existentes na sala de aula.

Conclusões

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

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

Quanto à atuação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva, sendo a Educação Inclusiva uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo

sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, com recursos, métodos e estratégias de ensino e, sobretudo, com recursos humanos capacitados para atuarem como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como gestores dos Sistemas de Ensino, os cursos de Pedagogia da Unesp, excetuando o do campus de Marília, podem não estar preparando os professores para a Educação Inclusiva. Pelo conteúdo, carga horária e natureza isolada das poucas disciplinas incluídas nas matrizes curriculares, não nos parece que seus alunos recebam formação teórica e prática consistente para a compreensão da Educação Inclusiva no sentido que aqui lhe conferimos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CFE nº 2/69, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 maio 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793 de 27.12.1994*. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e Educação Inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.

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

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.

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

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

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

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

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 1-16, abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 16*, de 29 de março de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências de Bauru. 2007a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 17*, de 29 de março de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. 2007b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 18*, de 29 de março de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente. 2007c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 20*, de 3 de abril de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. 2007d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução Unesp nº 45*, de 25 de junho de 2009. Altera a Resolução Unesp nº 82/07 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 60*, de 28 de agosto de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. 2007e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução Unesp nº 82*, de 27 de novembro de 2007. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. 2007f.

Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior^{1,2}

Cristiane R. X. Fonseca-Janes

Sadao Omote

Introdução

A Educação Especial brasileira, pensada na perspectiva da educação inclusiva, é uma área específica do conhecimento que só tem a contribuir para a efetivação de uma sociedade inclusiva, uma vez que tem conhecimentos acumulados sobre o ensino de pessoas com deficiência que poderão beneficiar toda a comunidade.

Gardou (2011), ao discutir a deficiência numa perspectiva inclusiva, afirma que somente desconstruindo conceitos cristalizados, próprios do obscurantismo, podemos atingir o ideal de “uma sociedade menos excludente, menos normativa, sem masmorras nem grades” (GARDOU, 2011, p. 22). Para esse autor, uma sociedade inclusiva é uma sociedade pensada para todos, sem pertencimentos a grupos particulares, é garantir a singularidade de cada ser dentro dos ideais universais, é garantir qualidade de vida e acesso a todos. Nessa sociedade com qualidade e acesso, o resultado é a educação inclusiva.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos

1 Texto original: FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 11, p. 54-59, 2015. ([Link externo](#)).

2 O projeto de pesquisa foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Processo nº 2011/00501-4).

qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que prima pela aprendizagem significativa. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003) que inclua estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantidos, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno. Salienta-se que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959.³

Para a concretude de uma comunidade escolar inclusiva precisamos de soluções didático-pedagógicas e de medidas avaliativas solidamente fundamentadas para a verificação dos processos de inclusão escolar.

Uma alternativa de avaliação da educação inclusiva pode envolver a questão das atitudes sociais em relação à inclusão. Uma pessoa, em interação com o ambiente social, forma impressões sobre as outras pessoas, e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Assim, podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, p. 97-98), os elementos característicos das atitudes sociais são “a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma

3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar ideias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira. O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais se pautavam nas ideias de John Dewey e de Émile Durkheim. Nesse documento existem discussões teóricas, filosóficas, históricas, políticas e formulações pedagógicas e didáticas sobre a educação. Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade. Eles posicionavam-se contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, coeducação dos sexos. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (AZEVEDO, 1932, 2006).

predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”. Assim, nós conceituamos atitudes sociais em relação à inclusão como uma reorganização⁴ de crenças, cognições, percepções e conceituações dotadas de afetividade contra ou a favor da inclusão de grupos minoritários, que poderá direcionar ações coerentes ou não com os juízos de valor de um ser cognitivo relativos à inclusão social de grupos minoritários.

A característica básica das atitudes sociais em relação à inclusão é que não podemos observá-las, mas podemos inferir se uma pessoa é favorável à inclusão de grupos minoritários por meio de inferências de componentes observáveis, tais como: o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente comportamental.

Atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão podem ser construídas por meio de intervenção. Uma das possibilidades é a criação de estratégias para que os grupos minoritários possam demonstrar suas potencialidades na aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade.

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar, principalmente às do professor. 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. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que os professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Destaque-se que

os professores são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com

4 Optamos pelo termo “reorganização”, uma vez que a expressão “Atitudes Sociais” é considerada uma organização, e aqui teorizamos o conceito de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, que é um estudo epistemológico do conceito de Atitudes Sociais, transcendendo ao próprio conceito, pensando aqui nos aspectos metafísicos (ZINGANO, 2003). Consequentemente, estamos pensando nas estruturas subjacentes que podem mudar um conceito já estabelecido socialmente.

a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão (OMOTE, 2003, p. 1).

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno com deficiência são algumas das variáveis do professor que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do Cefam e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio (OMOTE *et al.*, 2003, 2005). Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno com deficiência.

Os estudantes do Cefam e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno com deficiência em sala de aula, razão pela qual a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, em vista da sua situação profissional de lidar com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Embora existam resultados contraditórios, de modo geral se pode sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino, mais jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino comum, com nível mais baixo de escolaridade, com experiência no ensino de alunos deficientes, professores com mais tempo de experiência com alunos deficientes. Além disso, contribuem para a formação de atitudes favoráveis o tipo de deficiência com que os professores têm experiência e as variáveis pessoais deles, como o grau de comprometimento, autopercepção da competência docente, preparação

e formação profissional e competência docente (FONSECA-JANES, 2010; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Ressaltamos que, embora alguns estudos apontem que pessoas do gênero feminino tendem a ter atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, os estudos de Patrick (1987), Rizzo e Vispoel (1991), Rizzo e Wright (1988) indicam que não existe essa diferença de gênero nas atitudes de professores no ensino de pessoas com deficiência (FONSECA-JANES, 2010).

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, frequentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados, talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na nova perspectiva de trabalho, é de extrema importância a compreensão das atitudes de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva, em especial a de futuros profissionais especializados em Educação Especial, que atuarão diretamente na efetivação de processos inclusivos de pessoas com deficiência.

Dessa forma, este trabalho teve por objetivo verificar se nos quatro modelos brasileiros de formação de recursos humanos em Educação Especial são apresentadas diferenças significativas nas atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes dos últimos semestres dos cursos de: Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus de Marília, com aprofundamento em Educação Especial; de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria; e de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa estudantes concluintes de quatro cursos de formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiências, de ambos os gêneros, em um total de 74 participantes, que foram distribuídos em quatro grupos:

- Grupo 1 – 11 estudantes do aprofundamento em Educação Especial, último semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, com idade mínima de 21 anos e máxima de 32 anos, sendo a média de idade de 24,2 anos e desvio padrão de 4,02;
- Grupo 2 – 20 estudantes do sétimo semestre do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar, com idade mínima de 20 anos e máxima de 43 anos, sendo a média de idade de 25 anos e desvio padrão de 6,42;
- Grupo 3 – 33 estudantes do oitavo e último semestre do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM, período diurno, com idade mínima de 20 anos e máxima de 49 anos, sendo a média de idade de 23,8 anos e desvio padrão de 5,39;
- Grupo 4 – 10 estudantes do oitavo semestre do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM, período noturno, com idade mínima de 21 anos e máxima de 32 anos, sendo a média de idade de 26,2 anos e desvio padrão de 3,22.

Material

Utilizamos a primeira versão da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005) para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda ou discorda com o seu conteúdo. As alternativas para a resposta são: (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais, e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na Elasi como um dispositivo para obter indícios da confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis.

Procedimentos

Procedimento de coleta de dados

Após autorização das três universidades envolvidas na pesquisa, agendamos as coletas de acordo com a disponibilidade e concordância dos coordenadores e estudantes para aplicar a Elasi aos estudantes concluintes dos cursos.

Formas de tratamento de dados

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

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

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes, obtidos por meio da Elasi, foram transferidos para uma planilha com todos os demais dados dos participantes para que pudéssemos realizar comparações interinstitucionais, intrainstitucionais e com o estudo desenvolvido em 2010 (FONSECA-JANES, 2010).

Formas de análise de dados

Analisando preliminarmente as respostas aos itens da escala de mentira, verificou-se que os participantes responderam ao instrumento com a devida seriedade, indicando que os dados coletados possuem a confiabilidade necessária.

Verificamos os resultados dos escores obtidos por meio da Elasi. Os escores foram distribuídos em tabelas com a indicação das medidas de variação, representadas pelo menor e maior escore, a medida de tendência

central, representada pela mediana, e as medidas de dispersão, representadas pelo quartil 1 e quartil 3.

Esses dados ainda foram submetidos aos testes estatísticos para verificar se existe diferença entre os resultados dos quatro grupos, por meio da prova de Kruskal-Wallis.

Resultados e discussão das atitudes sociais em relação à inclusão

A Tabela 1 apresenta os parâmetros relativos aos escores da Elasi obtidos por participantes no último ano do curso. São apresentadas as medidas de variação, representadas pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e as medidas de dispersão, representadas pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 Síntese de escores da Elasi obtidos por participantes dos cursos de formação de recursos humanos em Educação Especial.

IES	Varição (Mín.–Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
Unesp	132 – 146	140	138 – 141
UFSCar	129 – 147	141,5	138,75 – 144,25
UFSM diurno	108 – 150	131	127 – 139
UFSM noturno	103 – 150	131,5	125,5 – 143

Fonte: elaboração própria.

Os escores desses quatro grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis, e verificamos que existe diferença estatisticamente significativa ($p < 0.002$) entre eles. Esse resultado é um indicativo de que a formação nesses cursos possui suas particularidades, sejam elas regionais ou resultantes da estruturação curricular.

Como o resultado do teste demonstra existir uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, achamos por bem não agrupá-los e respeitar a unicidade de cada uma das unidades de ensino. Para demonstrar as diferenças existentes nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes desta pesquisa, na Tabela 2 poderemos verificar as diferenças existentes das atitudes por meio das comparações dois a dois realizadas por meio da comparação múltipla de Dunn.

Tabela 2 Distribuição das comparações dois a dois dos escores obtidos na Elasi dos participantes.

Comparação dos escores dos participantes nas unidades de Ensino Superior	Valor de p
Unesp versus UFSCar	$p > 0,05$
Unesp versus UFSM – Diurno	$p > 0,05$
Unesp versus UFSM – Noturno	$p > 0,05$
UFSCar versus UFSM – Diurno	$p < 0,01$
UFSCar versus UFSM – Noturno	$p > 0,05$
UFSM – Diurno versus UFSM – Noturno	$p > 0,05$

Fonte: elaboração própria.

Com os dados demonstrados na Tabela 2, é possível verificar que os participantes da licenciatura em Educação Especial, período diurno, da UFSM são os que se diferenciam de todos os demais participantes, uma vez que apresentam diferenças estatisticamente significantes dos demais participantes. Assim, nesse contexto específico e em comparação com as demais unidades de Ensino Superior, esses participantes apresentam atitudes sociais em relação à inclusão menos favoráveis.

Hastings e Oakford (2003) sugerem, em seus estudos sobre as atitudes sociais de estudantes e professores com relação à inclusão de crianças com deficiência, que as atitudes não são o único fator para a determinação do sucesso de programas que visem a inclusão. Para eles, as atitudes contribuem significativamente para a efetivação, mas também são necessários suporte e recursos apropriados para o professor, e a crítica à falta de suporte necessário ao professor e às crianças com deficiência nas salas regulares é um dos motivos que pode ter levado às atitudes sociais menos favoráveis dos participantes do curso diurno de licenciatura em Educação Especial da UFSM.

O resultado deste trabalho é de extrema valia, uma vez que até o momento não existem pesquisas interinstitucionais sobre atitudes sociais em relação à inclusão. Tínhamos como hipótese que a formação condensada na área de aprofundamento em Educação Especial poderia ser uma das possibilidades para que as atitudes sociais em relação à inclusão fossem menos favoráveis, e isso não procedeu. Talvez o instrumento de coleta de dados deva ser revisto, e outras replicações fazem-se necessárias para a confirmação e para mais informações sobre a formação do professor especialista e do professor generalista.

Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas, e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa

com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização, e isso ocorre em vários espaços sociais, sendo os cursos estudados espaços para a efetivação desse processo social.

As atitudes são formadas por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tende a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. O fato de os participantes terem disciplinas que ofereceram contato com a temática da inclusão e terem tido contato com pessoas com deficiência nos estágios supervisionados na sala de aula regular também pode ser um fator para a mudança de suas atitudes em relação à inclusão.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que podem organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. A mudança de atitudes desses estudantes e futuros educadores em relação à inclusão pode criar técnicas e recursos que auxiliam todos os alunos.

Conforme apontamos inicialmente, muitas outras variáveis podem modificar as atitudes sociais, e algumas delas estão presentes nos participantes desses cursos, como é o caso da incidência de 71 dos participantes serem do gênero feminino (PEARMAN *et al.*, 1992).

Conclusão

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais constituem-se como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal.

O presente estudo evidencia que, mesmo que um dos grupos estudados tenha atitudes menos favoráveis do que os demais, todos possuem os escores acima de 100, o que já pode ser considerado como atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão do que em outros cursos. O resultado sugere que essas atitudes sociais mais favoráveis podem ser decorrentes da formação específica na área da Educação Especial. Convém a replicação dos estudos em outros cursos para a confirmação da hipótese.

Estudos anteriores apontam que o processo formativo pode ser uma das variáveis para modificar atitudes sociais em relação à inclusão. Neste estudo específico, os participantes tiveram no processo de formação universitária

matrizes curriculares estruturadas para cursos focados no atendimento, acolhimento e processo de ensino e aprendizagem voltados à diversidade.

É sabido que as atitudes se formam por meio da experiência e da aprendizagem. Assim, no que se refere às atitudes sociais, os cursos na área específica, seja em licenciatura ou em aprofundamento, formam egressos com potencialidades para a efetivação dos ideais da Educação Inclusiva.

Inúmeros estudos apontam a existência de resultados conflitantes entre as literaturas internacionais e nacionais nos estudos das atitudes sociais. Mas pensamos serem os conflitos existentes em um fenômeno o que o torna justificável para futuros estudos, uma vez que as ciências, assim como a filosofia, se fundamentam nos estudos dos conflitos dos fenômenos. Esses resultados fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

Referências

- AZEVEDO, F. *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova.* São Paulo: Nacional, 1932.
- AZEVEDO, F. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. *Revista HistedBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006.
- BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 28, p. 87-94, 1995.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- FONSECA-JANES, C. R. X. Modelo para mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, v. 20, n. 1, p. 83-98, 2012.
- 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, Presidente Prudente*, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2486>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- GARDOU, C. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 19, n. 1, p. 13-23, 2011.
- HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variables personales del profesor y sus relaciones em grupo. In: OMOTE, S. *et al.* (ed.). *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Alcalá de Henares: UAH, 2014. p. 149-178.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais de alunas do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003.

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

PATRICK, G. Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 4, p. 316-325, 1987.

PEARMAN, E. L. *et al.* Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, n. 27, p. 176-182, 1992.

RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 8, n. 1, p. 4-11, 1991.

RIZZO, T. L.; WRIGHT, R. G. Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, n. 26, p. 307-309, 1988.

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

ZINGANO, M. Forma, Matéria e Definição na Metafísica de Aristóteles. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 277-299, 2003.

Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior^{1,2}

Os debates sobre a inclusão escolar, em consonância com o movimento mundial em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais, foram inicialmente realizados no Brasil em relação à Educação Básica, especialmente ao Ensino Fundamental. Essa preocupação estende-se hoje ao ensino universitário. Várias universidades brasileiras vêm constituindo comissão de acessibilidade para instituir condições favoráveis para o ingresso e permanência de estudantes com deficiência.

A possibilidade de pessoas com deficiência buscarem a sua qualificação profissional em universidade é uma necessidade, pois é crescente a exigência de qualificação da mão de obra no mercado de trabalho competitivo de hoje. Em vista desse quadro, o governo brasileiro vem investindo na ampliação de oportunidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades.

A existência de cotas para estudantes com deficiência ou necessidades especiais e a disponibilização de recursos e condições especiais para a realização do exame vestibular já fazem parte da política de muitas universidades brasileiras. Esses estudantes devem ter condições para permanecer na universidade e tirar proveito da formação que lhes é oferecida. Nesse sentido, as universidades vêm oferecendo facilidades, como bolsista-tutor, intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), recursos de tecnologia assistiva, textos com letras ampliadas ou em braile, adaptações nos materiais e recursos didáticos etc. São também adotadas algumas providências, como rampas ou elevadores, vagas para deficiente físico nos estacionamentos, sinalização no piso, sinalização em braile etc.

Essas condições podem facilitar o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência e outras necessidades especiais, porém não são suficientes para a inclusão deles na universidade. O mero fato de estudantes com deficiência estudarem junto de colegas sem deficiência não caracteriza a sua inclusão. É necessário que os estudantes com deficiência tenham acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas,

1 Texto original: OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Education Needs*, v. 16, n. s1, p. 211-215, 2016. ([Link externo](#)).

2 Apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (National Council for Scientific and Technological Development) – Processo nº 304631/2014-0.

de cuja participação pode depender a sua formação universitária integral. O ensino de qualidade, com todos os recursos necessários para o pleno aproveitamento por parte de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, é um dos ingredientes para caracterizar o ensino universitário como inclusivo. Os estudantes com deficiência, assim formados, precisam estar aptos a concorrer no mercado de trabalho em condição de igualdade com qualquer pessoa com a mesma formação. A necessidade de cotas para ingresso de pessoas com deficiência no mercado pode ser interpretada, em parte, como fracasso da educação inclusiva.

A importância das atitudes sociais da comunidade universitária para a inclusão no Ensino Superior está começando a ser objeto de preocupação por parte de pesquisadores brasileiros, em consonância com a tendência atual do debate sobre a inclusão no Ensino Fundamental. Considerando a relevância da temática, Lima e Silva (2008) apresentam até uma taxonomia das formas de expressão das barreiras atitudinais na escola e em outros contextos sociais. Para que a inclusão possa ocorrer, o ambiente universitário acolhedor é mais importante do que a acessibilidade arquitetônica (MACHADO, 2008).

Segundo essa autora, a mudança nas atitudes sociais e a revisão de práticas docentes pelos profissionais da educação constituem-se em um requisito importante. Na verdade, devem ocorrer mudanças tanto na estrutura quanto na cultura institucional da universidade, para que o estudante com deficiência tenha não apenas o acesso, mas a permanência com todas as possibilidades de aproveitamento das oportunidades de crescimento e formação para o futuro exercício profissional.

As barreiras de natureza material, sobretudo a arquitetônica, e metodológica são constantemente apontadas como razões de impedimentos para o acesso de estudantes com deficiência na universidade. Tais barreiras certamente precisam ser removidas, mas podem não se constituir em determinantes do impedimento da inclusão escolar. O apoio de professores, bolsistas-tutores e colegas pode facilitar a inclusão, transpondo obstáculos colocados pelo meio (MELO, 2009). Os estudantes com deficiência queixam-se de que os professores desconhecem as necessidades especiais deles e não trocam informações a respeito daqueles alunos, dificultando a continuidade do trabalho pedagógico (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2000).

Atribuir a barreiras físicas e metodológicas as dificuldades ou impedimentos para a provisão de ensino de qualidade a estudantes com deficiência pode impedir a identificação da maior das barreiras, aquela representada pelas crenças, sentimentos e atitudes em relação a pessoas com deficiência por parte daquelas pessoas que compõem o seu entorno. Aquelas barreiras não seriam construídas ou seriam expressivamente

reduzidas se a coletividade, na construção do seu mundo, levasse rigorosamente em conta as características e peculiaridades de todas as pessoas que a compõem. Além disso, a transposição de barreiras ou a superação de dificuldades podem ser favorecidas se aqueles que convivem com pessoas com deficiência compreendessem que não se trata de uma tragédia pessoal de quem tem a deficiência nem de seus familiares, mas um problema que afeta toda a coletividade, cujo desafio de busca da solução deve ser enfrentado por todos (CORRER, 2003).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que as barreiras podem ser, em última instância, essencialmente de natureza social. Assim, podem ser removidas na medida em que mudanças nas concepções e atitudes sociais ocorrerem. A presença de pessoas com deficiência no campus universitário pode contribuir para que tais mudanças ocorram (FORTES, 2008). A mera presença de recursos especiais, como rampas, sinalização no piso, sinalização em braile, vaga para deficiente no estacionamento etc., pode contribuir para que a comunidade universitária se conscientize do problema das pessoas com deficiência (MELO, 2009).

O desenvolvimento de escalas de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão favoreceu a realização de pesquisas empíricas sobre essa questão em todos os níveis de escolarização, incluindo o ensino universitário. Embora haja diferenças importantes entre o processo inclusivo de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e o de estudantes universitários, a questão básica comum não diz respeito à mera remoção de barreiras, mas, acima de tudo, refere-se às condições sociais e interacionais existentes entre pessoas com deficiência e as do seu entorno. Estas pessoas podem contribuir sobremaneira para a superação de barreiras postas no percurso de colegas com deficiência, como também podem ter importante papel na construção de um ambiente educacional suficientemente flexível e diversificado para atender as necessidades e particularidades de todos os estudantes.

Os estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior envolvem, mais comumente, os segmentos de professores e estudantes nas universidades. O desenvolvimento de instrumentos de mensuração dessas atitudes permitiu dar um pequeno avanço no debate sobre essa temática. Há hoje, no Brasil, uma pequena literatura especializada sobre a pesquisa a respeito de atitudes sociais em relação à inclusão. O interesse dos pesquisadores sobre a temática vem crescendo como uma decorrência mais ou menos natural do ingresso de estudantes com deficiência em várias universidades brasileiras.

É propósito desta comunicação trazer alguns resultados de estudos brasileiros sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão.

Como parte do estudo de propriedades psicométricas da segunda versão da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão,³ esse instrumento foi aplicado a 343 estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. As idades desses estudantes variavam de 16 a 50 anos, com a média de 22,5 anos e desvio padrão de 5,1 anos. Dos estudantes, 98 eram do gênero masculino e 245 do gênero feminino.

Procedendo à competente análise, verificou-se que as atitudes sociais em relação à inclusão dos estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia são significativamente mais favoráveis que as dos estudantes de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. O fato de os estudantes dos cursos pertencentes às áreas de saúde e educação apresentarem atitudes sociais significativamente mais favoráveis que os dos demais cursos pode ser devido aos conteúdos curriculares. Nos cursos das áreas de saúde e educação, a questão da inclusão é debatida como conteúdo de algumas disciplinas, incluindo desde os fundamentos filosóficos da inclusão até as práticas inclusivas em saúde e educação. O mesmo não ocorre nos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito.

Esse resultado sugere que o conteúdo curricular que trata da questão da inclusão pode modificar as atitudes sociais em relação à inclusão. Em apoio a essa hipótese, um workshop de seis horas, dividido em duas sessões de três horas, consistindo de atividades práticas pró-inclusão, demonstrou ser capaz de modificar as atitudes sociais de estudantes ingressantes de Pedagogia.

Quando foram comparadas as atitudes sociais de estudantes no início do curso de Pedagogia, em relação à inclusão, com aquelas registradas ao final do curso, após quatro anos de estudo, foi verificado que estas eram significativamente mais favoráveis que aquelas avaliadas quando ingressaram na universidade (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013). No total, foram avaliados 34 estudantes no início e no final do curso. A diferença a favor, na segunda avaliação, foi altamente significativa ($p < 0,0001$). Esses resultados sugerem fortemente a possibilidade de conteúdos curriculares modificarem as atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão. Nesse curso, havia duas disciplinas relacionadas à questão da inclusão: *Fundamentos da Educação Inclusiva*, com 75 horas-aula, e *Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação*, também com 75 horas-aula.

Os resultados encontrados no nosso estudo com estudantes de seis cursos universitários podem também ser interpretados alternativamente. Eram estudantes do 1º ou do 2º ano, portanto, já em contato com alguns

3 Trata-se de um instrumento de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Diferenças, Desvio e Estigma*, vinculado ao Departamento de Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Marília.

conteúdos curriculares que se referem à questão da inclusão. Entretanto, não se pode descartar a possibilidade de as diferenças nas atitudes sociais em relação à inclusão serem anteriores à escolha do curso. Parece plausível a ideia de que a escolha de uma área de formação profissional fosse, entre tantas outras variáveis, influenciada também por variáveis como as atitudes sociais em relação à inclusão.

Em um curso de *Especialização em Atendimento Educacional Especializado*, foram avaliadas as atitudes sociais dos alunos, todos graduados em Pedagogia, e foi verificado que os que haviam feito opção para a área de deficiência intelectual apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que seus pares que haviam optado pela área de deficiência auditiva (SOUZA; OMOTE, 2012). Em um programa de capacitação destinado aos professores do Ensino Fundamental, aqueles que se matricularam na *Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva* apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que seus pares que não se matricularam nesse curso (KIJIMA, 2008).

Os resultados apurados nos estudos de Souza e Omote (2012) e Kijima (2008) sugerem a possibilidade de a escolha por uma área de formação ser influenciada por variáveis pessoais, como atitudes sociais em relação à inclusão. Iniciada a formação universitária, os conteúdos curriculares podem influenciar para continuar modificando as atitudes sociais dos estudantes.

Além dos conteúdos curriculares, outra questão tem sido levantada quando se pensa nas atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior. Trata-se da experiência de convívio com algum colega de classe com deficiência. O convívio cotidiano em sala de aula com colegas que têm alguma deficiência, observando suas dificuldades e a superação delas, pode modificar as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência e conseqüentemente em relação à sua inclusão. O estudo realizado por Chahini (2010), com 357 participantes, evidenciou que os estudantes que tinham colega de classe com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que seus pares que não tinham em suas classes colegas com deficiência. Já entre os professores, o fato de ter aluno com deficiência não influenciou as suas atitudes sociais.

Conforme Berry (2004, p. 38), “sob certas condições, o contato intergrupal irá reduzir o preconceito entre os grupos”. Tais condições, segundo esse autor, dizem respeito à necessidade de os grupos terem o mesmo *status*, alguns objetivos comuns 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, no estudo de Chahini (2010), ocorria sob as condições apontadas por Berry. Assim, parece razoável esperar que atitudes sociais em relação à inclusão fossem mais favoráveis

por parte dos estudantes com esse convívio com colegas com deficiência comparativamente a seus pares que não tinham esse convívio. Já entre os professores, o convívio com aluno com alguma deficiência não ocorria sob as condições que poderiam favorecer a mudança de suas atitudes sociais.

Uma vez que a escolha do curso pode ser influenciada pelas atitudes sociais anteriores ao ingresso na universidade e que os conteúdos curriculares a que os estudantes são submetidos no decorrer de seus cursos podem modificá-las, tornando-as mais favoráveis, pode-se levantar a hipótese de que possa ocorrer interação entre a área de formação e a experiência de convívio com colegas com deficiência. Dão suporte a essa hipótese os resultados dos estudos de Santana (2013) e Maciel (2014).

Santana (2013) investigou as atitudes sociais em relação à inclusão nos cursos de Ciência da Computação, Educação Física, Geografia e Pedagogia. Eram 101 estudantes de classes nas quais havia colega com alguma deficiência, e 106 estudantes de classes nas quais não havia ninguém com deficiência. Os resultados apontam que, nos cursos de Ciência da Computação, os colegas de estudante com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que seus pares de classes nas quais não havia estudante com deficiência. Já nos cursos de Educação Física e Geografia, não foi encontrada diferença significativa entre as atitudes sociais dos estudantes pertencentes a classes nas quais havia colega deficiente e as dos estudantes que não tinham colega de classe com deficiência. No curso de Pedagogia, foi encontrado um resultado inesperado: o grupo que tinha convívio com colega deficiente em sala de aula apresentou atitudes sociais significativamente menos favoráveis que seus pares que não tinham esse convívio.

Maciel (2014) avaliou as atitudes sociais de 322 participantes pertencentes aos cursos de Letras, Biblioteconomia, Computação, Mestrado em Química e Mestrado em Psicologia, nos quais havia alunos com deficiência matriculados, e dos cursos de Educação Física e Ciências Ambientais, nos quais não havia nenhum aluno com deficiência. Esses participantes eram os próprios estudantes com deficiência, estudantes sem deficiência, professores e funcionários. A autora fez análise por curso, e não por categoria de participantes, e encontrou resultado difícil de ser interpretado. É possível verificar nos resultados encontrados que, em alguns cursos, houve mudança positiva nas atitudes sociais, e, em outros, não se verificou nenhuma mudança.

Esses estudos fortalecem a hipótese de que as atitudes sociais em relação à inclusão, entre os estudantes universitários, podem depender tanto de conteúdos curriculares a que são submetidos quanto da experiência de convívio com colegas com deficiência, e também da interação entre essas variáveis. A literatura da área traz evidências de que as atitudes sociais

em relação à inclusão podem depender também de variáveis como a idade cronológica, gênero, nível de formação educacional etc. Alguns estudos brasileiros trazem resultados relativamente inconsistentes com relação aos efeitos dessas variáveis (OMOTE, 2013), recomendando a necessidade de se realizarem pesquisas bem-estruturadas com um bom controle de variáveis envolvidas.

Referências

- BERRY, J. W. Migração, Aculturação e Adaptação. In: DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. (org.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 29-45.
- CHAHINI, T. H. C. *Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à Inclusão de alunos com Deficiência na Educação Superior*. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, p. 158-173, 2013.
- FORTES, V. G. G. F. A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na UFRN. In: MARTINS, L. A. R. (org.). *Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 249-275.
- KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da educação frente à inclusão*. 57 p. Monografia (Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2008.
- LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*. Porto Alegre: Ulbra/Age, 2008. p. 23-32.
- MACHADO, E. V. Políticas Públicas de Inclusão no ensino Superior. In: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*. Porto Alegre: Ulbra/ Age, 2008. p. 42-53.
- MACIEL, A. K. S. *Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre o Acesso e Permanência de Estudantes Universitários com Necessidades Educativas

Especiais. In: MORI, N. N. R. *et al.* (org.). *Educação Especial: olhares e práticas*. Londrina: Editora UEL, 2000. p. 225-233.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, Conhecendo e Identificando Ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do Ingresso de Estudantes com Deficiência. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (org.). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros Contextos*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 81-109.

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

SANTANA, E. S. *Atitudes de Estudantes Universitários frente a Alunos com Deficiência na Unesp de Presidente Prudente*. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SOUZA, M. M. G. S.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. *Anais eletrônicos...* São Carlos, UFSCar, 2012.

Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp^{1,2}

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Sadao Omote

Introdução

A literatura aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que implica reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e pedagógicos, além das necessárias mudanças na infraestrutura das edificações, mobiliários, equipamentos e acervos de bibliotecas e laboratórios. Essa reforma educacional precisa garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento, oferecendo assim estratégias para o acesso pleno ao currículo e o acolhimento pela classe e escola.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de frequentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica. Tal processo está em construção permanente e é passível de transformação e ressignificação.

1 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. 158-173, 2013. ([Link externo](#)).

2 O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Processo nº 2011/00501-4). Este trabalho foi apresentado no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, e na 11ª Jornada de Educação Especial, realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003) que inclua estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantidos, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno. Salienta-se que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959.³

Omote (2004a, p. 299) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas nos mais variados aspectos, ainda que muito lentamente. Nos anos 1990, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral”, intensificado pelos crescentes debates sobre os direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma

3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar ideias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira. O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais se pautavam nas ideias de John Dewey e de Émile Durkheim. Nesse documento existem discussões teóricas, filosóficas, históricas, políticas e formulações pedagógicas e didáticas sobre a educação. Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade. Eles posicionavam-se contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, coeducação dos sexos. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (ARRUDA, 2000; AZEVEDO, 1932, 2006; GHIRALDELLI JR., 2003).

comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com

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

De acordo com o autor citado, essa escola já está começando a ser construída, e alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas solidamente fundamentadas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que a análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão sugere a ocorrência de “(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar” (OMOTE, 2004b, p. 5).

Uma alternativa de avaliação da educação inclusiva pode envolver a questão das atitudes sociais em relação à inclusão. Uma pessoa, em interação com o ambiente social, forma impressões sobre as outras pessoas, e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Assim, podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

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

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na associação destas 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).

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 afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e principalmente direcionam a ação para a aceitação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” pode ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes genuinamente

inclusivas. Do contrário, técnicas, recursos e capacitações poderão servir até para excluir ou justificar a exclusão, ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente às do professor. 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. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que os professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Destaque-se que

os professores são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão (OMOTE, 2003, p. 1).

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno com deficiência são algumas das variáveis do professor que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do Cefam e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio (OMOTE *et al.*, 2003; OMOTE, 2005a).

Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno com deficiência.

Os estudantes do Cefam e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno com deficiência em sala de aula, razão pela qual a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, em vista da sua situação profissional de lidar com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Elliott (2008), ao estudar as atitudes sociais de professores de educação física em relação à inclusão de crianças com deficiência mental moderada e física em ambientes escolares, verificou que existe uma relação direta entre as atitudes dos professores e a sua eficácia. Os professores com atitudes positivas para a inclusão fornecem estratégias de ensino de maneira que os alunos obtenham mais sucesso.

Estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão apontam ainda que, para oferecimento de estratégias de ensino mais favoráveis pelo professor para a inclusão de alunos com deficiência, inúmeras variáveis estão envolvidas na eficácia do processo de inclusão, tais como: alunos com menor grau de deficiência (MINNER; KNUTSON, 1982; RIZZO, 1984) e crianças com deficiências menos graves (RIZZO, 1984; RIZZO; VISPOEL, 1991; RIZZO; WRIGHT, 1987).

Pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão também encontraram associação entre a autopercepção da competência, preparação profissional e experiência com pessoa com deficiência (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALEOTTI, 2006; ELLIOTT, 2008; OMOTE, 2005b; RIZZO; VISPOEL, 1992). Rizzo e Vispoel (1991) e Rizzo e Wright (1988) argumentam que, se os professores se percebem como competentes, tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Rizzo (1985), Baleotti (2006), Carvalho (2008), Hsien (2007), Pereira Jr. (2009) e Silva (2008) apontam que professores com preparação profissional para atuar com pessoas deficientes tendem a ter atitudes mais favoráveis. Professores com mais experiência com alunos deficientes também tendem a desenvolver atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (MARSTON; LESLIE, 1983; RIZZO; VISPOEL, 1991).

Ressaltamos que, embora alguns estudos apontem que pessoas do gênero feminino tendem a ter atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE *et al.*, 2005b; PEARMAN *et al.*, 1992; TINOS; ORLANDO; DENARI, 2008), os estudos de Rizzo e Vispoel (1991), Rizzo e Wright (1988) e Fonseca-Janes (2010) indicam que não existe essa diferença de gênero nas atitudes de professores no ensino de pessoas com deficiência.

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na perspectiva da inclusão, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do Ensino Fundamental sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno com deficiência, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Num outro estudo, com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, foi evidenciado que esses pais também apresentavam pontos de vista favoráveis à colocação de alunos com deficiência em classes de ensino comum (BOSELLI, 2001).

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, frequentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados, talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

Desse modo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à educação inclusiva, foi realizado um estudo sobre a temática, envolvendo estudantes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp (FONSECA-JANES, 2010).

O presente relato tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no quarto ano de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus de Presidente Prudente.

Método

Participaram deste estudo 34 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp. A coleta de dados foi realizada com os mesmos participantes em dois momentos distintos: no primeiro e no quarto ano do curso.

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005a). Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda ou discorda de seu conteúdo. As alternativas para a resposta são (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais, e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na Elasi como um dispositivo para assegurar a confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis. A Elasi possui duas formas equivalentes, mas no presente estudo foi utilizada apenas a forma A.

Os dados foram armazenados em um banco de dados específico também criado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Cada uma das respostas dadas por nossos participantes recebeu uma nota específica. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a), de concordância plena, 4 à alternativa (b), e assim por diante, até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o seu conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante é dado pela soma das notas obtidas nos 30 itens e pode variar de 30 a 150, e, quanto maior for o escore, mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

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

Resultados e discussão

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Todos os estudantes obtiveram escore 0 ou 1. Esse resultado sugere que os participantes de um modo geral responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A Tabela 1 apresenta os parâmetros relativos aos escores da Elasi obtidos por participantes no início do processo de formação e no último ano do curso. São apresentadas as medidas de variação, representadas pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e as medidas de dispersão, representadas pelos quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 Síntese de escores da Elasi obtidos por participantes no início e no último ano de formação no curso de Pedagogia.

	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Início da formação	82 – 141	94	87,25 – 121,75
Último ano de formação	87 – 146	138	131,5 – 141,75

Fonte: elaboração própria.

Os parâmetros apresentados na Tabela 1 sugerem que, no último ano de formação, os estudantes de Pedagogia apresentaram escores superiores àqueles obtidos no início da formação. Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos em dois momentos distintos da trajetória escolar dos participantes, com um intervalo de três anos, foram comparados por meio da prova de Wilcoxon. A diferença é altamente significativa ($p < 0,0001$), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação.

Esse resultado é de extrema valia, uma vez que até o momento não existem pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão que avaliam a formação inicial e final dos mesmos participantes em cursos de Pedagogia. Ressaltamos ainda que, em estudos anteriores (FONSECA-JANES, 2010), esses participantes apresentaram atitudes menos favoráveis quando comparados com estudantes de Pedagogia de outros cinco cursos da Unesp. Naquela oportunidade, aventamos a proposição de que concepções e atitudes sociais dos estudantes dessa unidade universitária poderiam se modificar, uma vez que, ao longo do processo de formação, cursariam disciplinas que abordavam questões pertinentes a grupos minoritários e a pessoas com deficiências. Tais disciplinas são “Fundamentos da Educação

Inclusiva”, de 75 horas, que consta no núcleo de formação básica, e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, de 75 horas, que faz parte do núcleo de aprofundamento.⁴

Apenas a inserção de disciplinas na matriz curricular não é garantia de mudanças de atitudes em relação à inclusão por parte dos participantes desta pesquisa. Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas, e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização, e isso ocorre em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um desses espaços.

As atitudes são formadas por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tende a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. O fato de os participantes terem disciplinas que ofereceram contato com a temática da inclusão e terem tido contato com pessoas com deficiência nos estágios supervisionados na sala de aula regular também pode ser um fator para a mudança de suas atitudes em relação à inclusão. Rizzo e Vispoel (1992), Baleotti (2006), Carvalho (2008), Hsien (2007), Pereira Jr. (2009) e Silva (2008) apontam ser a formação uma das variáveis para mudança de atitudes em relação à inclusão. A variável competência docente (RIZZO; WRIGHT, 1988) também pode ser um dos motivos para essa mudança, uma vez que os participantes estão em fase de conclusão de curso de graduação.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que podem organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. A mudança de atitudes em relação à inclusão desses estudantes e futuros educadores pode criar técnicas e recursos que auxiliam todos os alunos.

Conforme apontamos, inicialmente, muitas outras variáveis podem modificar as atitudes sociais, e algumas delas estão presentes no curso: 91% dos estudantes são do gênero feminino (PEARMAN *et al.*, 1992).

As atitudes sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente podem ter sido modificadas por muitas variáveis, uma vez que os componentes necessários para isso estavam presentes nesse curso, conforme relato do coordenador:

4 As disciplinas que compõem o núcleo de formação básica são disciplinas que enfocam a área de fundamentos da educação. As disciplinas que compõem o núcleo dos aprofundamentos são as disciplinas voltadas para metodologia e prática de ensino. O núcleo integrador está relacionado com os estágios supervisionados.

Os fundamentos da educação inclusiva, no primeiro ano, [...] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva, de tudo, tudo que foi excluído.

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

É na didática e nas metodologias. [...] Não dá para dar conteúdo, metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afrodescendentes.

A gente conversou com [a professora responsável pelas duas disciplinas], e ela montou uma bibliografia, a ementa e todo o programa. E ela que ficou com essa disciplina. Eu acho que essa disciplina é fantástica, porque se um dia ela não puder mais, pode ter outros, porque entra outros tipos de linguagens, ou seja, está aberta.

só que ela chama Libras e as outras linguagens, porque Libras estava nas diretrizes como obrigatória, ela tinha que entrar.

são 30 horas para Libras. A disciplina tem 75 horas, então, são quase 50% para Libras.

No ano passado, foi a primeira turma que saiu e foi muito bom. Porque 2006 a turma que entrou já estava com o currículo bem próximo desse.

Além desses ingredientes curriculares, essa unidade de ensino conta com o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social – Cpides, que promove diversas atividades com o intuito de promover a inclusão de grupos minoritários.

Conclusão

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais constituem-se como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal.

O presente estudo evidencia que os participantes, após quatro anos de formação no curso de Pedagogia, apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. O resultado sugere que uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido proporcionada pela estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática.

Apenas a inserção de disciplinas não é garantia de que as atitudes sociais podem se modificar, mas uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas, e essas impressões podem direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes formam-se por meio da experiência e da aprendizagem. As duas disciplinas que tratam da Educação Inclusiva, num total de 150 horas-aula, podem ter proporcionado essa oportunidade aos participantes ao longo do curso, especialmente porque, conforme apontou a coordenadora do curso, houve uma repercussão bastante positiva sobre a temática da inclusão nas demais disciplinas que compõem a matriz curricular.

Referências

ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, Califórnia, v. 28, n. 3, p. 321-334, 1981.

ARRUDA, A. M. L. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000. 255 p.

ARTIOLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista do professor*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, Filadélfia, n. 16, p. 277-293, 2000.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Londres, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Londres, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

AZEVEDO, F. (org.). *A reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, F. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. *Revista HistedBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Reston, v. 35, n. 2, p. 148-159, jun. 2000.

- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 28, p. 87-94, 1995.
- BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, Fairfax, v. 64, n. 1, p. 115-131, 1997.
- BOSELLI, L. R. V. *A opinião de pais sobre o ensino inclusivo de alunos deficientes*. 2001. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- ELLIOTT, S. The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, Nova York, v. 23, n. 3, p. 48-55, 2008.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- GHIRALDELLI JR., P. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.
- HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, Washington, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.
- HSIEN, M. L. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified Teacher Preparation Program. *Journal of Education Research*, Washington, v. 8, n. 1, p. 49- 60, aug. 2007.
- JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.

- MARSTON, R.; LESLIE, D. Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, Urbana, v. 40, p. 8-15, 1983.
- MARTINS, G. A. H. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental*. 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- MINNER, S. H.; KNUTSON, R. Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations. *The Physical Educator*, Urbana, v. 39, p. 13-15, 1982.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- OMOTE, S. O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005a.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004a.
- OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004b.
- OMOTE, S. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005b.
- OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM.
- PEARMAN, E. L. *et al.* Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, Reston, v. 27, p. 176-182, 1992.
- PEREIRA JR., A. A. *Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava/PR em relação à educação inclusiva*. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

- RIZZO, T. L. Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 1, n. 3, p. 267-274, 1984.
- RIZZO, T. L. Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, v. 60, p. 739-742, 1985.
- RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 54-63, 1992.
- RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 8, n. 1, p. 4-11, 1991.
- RIZZO, T. L.; WRIGHT, R. G. Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, Cambridge, v. 41, p. 52-55, 1987.
- RIZZO, T. L.; WRIGHT, R. G. Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, Cambridge, v. 26, p. 307-309, 1988.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008. 132 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- TINOS, L. M. S.; ORLANDO, P. D'A.; DENARI, F. E. Graduandos de Pedagogia e as suas concepções sobre a Educação Inclusiva. In: DENARI, F. E. (org.). *Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 197-222.
- VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, Carolina do Norte, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão¹

Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro

Sadao Omote

Introdução

Os avanços tecnológicos, tanto no diagnóstico precoce da deficiência auditiva quanto nos recursos de acesso aos sons da fala, como os aparelhos de amplificação sonora individuais digitais, sistema de frequência modulada e implante coclear (WILLSTEDT-SVENSSON *et al.*, 2004; BOOTHROYD, 1989; HARRISON; GORDON; MOUNT, 2005; TOMBLIN *et al.*, 2005; PÁDUA *et al.*, 2005; BARREIRA-NIELSEN; FUTURO NETO; GATTAZ, 2007), além do debate da utilização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) (FÉLIX, 2009) e diferentes estratégias de comunicação de acordo com a necessidade do aluno deficiente auditivo, são exemplos de variáveis que permeiam a inclusão do aluno deficiente auditivo no ensino regular. É salutar que profissionais da saúde e educação acompanhem conjuntamente essa temática.

Os conhecimentos que os professores possuem sobre a deficiência auditiva, para exercer sua prática profissional, e suas atitudes frente ao processo de inclusão são pontos determinantes para o sucesso dessa proposta (MARLATT, 2001; LANIER; LANIER, 1996; LUCKNER, 1991; MARTINEZ; PAMPLIN; OISHI, 2005).

Diversos estudos procuram avaliar as atitudes sociais de professores envolvidos com alunos com necessidades especiais no ensino regular. Alguns estudos enfocam a proposta da integração, enquanto outros abordam a inclusão, porém, independentemente da proposta educacional em

1 DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimento de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Revista Cefac*, v. 12, n. 3, p. 633-640, 2010. ([Link externo](#)).

questão, o estudo das atitudes é ressaltado para que se viabilizem as alterações no sistema educacional (MONAHAN; MARINO; MILLER, 1996; BARKER, SHOHO; VAN REUSEN, 2000; OMOTE *et al.*, 2005). O fato de se conhecerem as características, necessidades e habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais poderá influenciar positivamente para que as pessoas tenham atitudes favoráveis em relação à inclusão (SILVA; ARANHA, 2005).

No Brasil, pesquisas têm evidenciado que os profissionais envolvidos com a área de Educação apresentam opinião relativamente favorável em relação à perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais estudarem em classes comuns (BUFFA, 2002; SACALOSKI, 2001). Um ponto frequentemente apontado nas discussões dos estudos são as dificuldades encontradas para concretizar esse trabalho, como falta de estrutura, de conhecimentos suficientes e número excessivo de alunos nas salas de aula.

O objetivo do presente estudo, realizado com professores com e sem experiência com alunos com perda auditiva, foi o de verificar os conhecimentos desses profissionais sobre essa privação sensorial, as suas opiniões sobre a educação desses alunos e também as atitudes desses profissionais frente à proposta de inclusão.

Métodos

Nesse estudo foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi). A Elasi é composta de duas formas equivalentes (A e B). A elaboração de duas escalas equivalentes justifica-se pela aplicabilidade em estudos que necessitem de duas avaliações similares, por exemplo, antes e após um programa de intervenção. As formas A e B da Elasi foram aplicadas nesta pesquisa, pois assim se permitia iniciar a utilização desse instrumento e posteriormente verificar a equivalência dos resultados.

Os itens da escala são enunciados que abordam temas relacionados à inclusão. Cada item é seguido de cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância do respondente em relação ao conteúdo do enunciado. Essas alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem concordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente.

Assim, cada forma da escala contém 30 itens que correspondem à escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Metade dos itens tem enunciados favoráveis à inclusão, e a outra metade, desfavoráveis.

As formas A e B da Elasi contêm enunciados com dimensões ideológica e operacional. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da inclusão, enquanto os enunciados referentes à dimensão operacional abordam as ações para colocar em prática os princípios da inclusão.

Na forma A, a dimensão ideológica é composta de 21 enunciados, dos quais 11 são favoráveis e 10 desfavoráveis em relação à inclusão. Com respeito à dimensão operacional, é formada por 9 enunciados, sendo 4 favoráveis e 5 desfavoráveis à inclusão. Na forma B, a dimensão ideológica é composta de 19 enunciados, dos quais 10 são favoráveis e 9 desfavoráveis à inclusão. Com relação à dimensão operacional, esta é formada por 11 enunciados, sendo 5 favoráveis e 6 desfavoráveis à inclusão. Alguns exemplos de enunciados ideológicos e operacionais, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, são apresentados a seguir.

- Itens ideológicos
Favoráveis: “Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas”.
Desfavoráveis: “Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto normais”.
- Itens operacionais
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”.

A Elasi foi construída obedecendo a todos os requisitos necessários para a sua padronização e confiabilidade (OMOTE *et al.*, 2005, 2003).

Nos itens favoráveis, o assinalamento da alternativa “a”, que expressa concordância total com o enunciado, recebeu a nota 5; a alternativa “b”, a nota 4; e assim por diante, até a alternativa “e”, que expressa discordância total e recebeu a nota 1. Nos itens desfavoráveis, os valores das notas foram invertidos, isto é, nota 1 para a alternativa “a”, até a nota 5 para a alternativa “e”.

O escore total de cada professor foi calculado somando-se as notas obtidas em cada um dos 30 itens da escala. Esse escore total de cada professor pode variar de 30 a 150.

O grupo de professores com experiência com aluno deficiente auditivo foi comparado com o de professores sem essa experiência, usando esses escores de atitudes sociais em relação à inclusão. Essa comparação foi feita para os professores de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, separadamente.

Foi também realizada uma separação dos itens ideológicos e operacionais da Elasi, e os grupos de professores com e sem experiência com alunos deficientes auditivos foram comparados em relação a essas duas dimensões. Tendo em vista a variação no número de enunciados, para cada uma dessas dimensões, cabe destacar que os escores da dimensão ideológica variaram de 21 a 105, na Forma A, e de 19 a 95, na Forma B, enquanto

os escores da dimensão operacional variaram de 9 a 45, na Forma A, e de 11 a 45, na Forma B.

Além da aplicação da Elasi, foi também utilizado um questionário aberto para verificar os conhecimentos sobre a perda auditiva, opiniões sobre a educação do aluno com perda auditiva e os relatos das experiências dos professores. O questionário continha 16 questões, com perguntas relacionadas aos conhecimentos dos professores sobre os conceitos de perda auditiva, recursos para o aproveitamento da audição residual, graus de perda auditiva, estratégias utilizadas para comunicação com o aluno deficiente auditivo e qual a melhor forma de ensino para esse aluno.

Foi feita a validação semântica do questionário, preliminarmente, junto a duas especialistas. Foi também aplicado a um grupo de 29 professores do ensino regular, pertencentes a escolas diferentes daquelas nas quais o presente estudo foi realizado. Os participantes deste estudo foram 72 professores do ensino regular, divididos em quatro grupos: 26 professores de 1ª a 4ª séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aulas, com crianças deficientes auditivas, 19 professores de 1ª a 4ª séries que atuaram ou atuam com crianças deficientes auditivas, no ensino regular, 7 professores de 5ª a 8ª séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aula, com crianças deficientes auditivas e 20 professores de 5ª a 8ª séries que atuam com crianças deficientes auditivas, no ensino regular.

Para se determinar a amostra de professores, primeiramente obteve-se, junto à Diretoria de Ensino Estadual e à Secretaria Municipal de Educação, uma lista com nome e telefone de escolas de ensino público estadual e municipal.

Após a realização do levantamento dessas informações, foi feita a seleção das escolas.

A escola selecionada para constituir a amostra de professores do grupo 1 (professores de 1ª a 4ª séries, sem experiência) foi aquela que continha maior número de classes, na rede municipal de ensino.

Tendo em vista que, nessa escola, havia duas crianças deficientes auditivas, os professores dessas crianças, bem como aqueles que já haviam atuado com esses alunos, fizeram parte do segundo grupo.

De acordo com os registros, nas redes municipal e estadual de ensino, 9 crianças surdas estavam inseridas no ensino regular de 1ª a 4ª séries. Os professores e ex-professores dessas crianças participaram deste estudo. Assim, o segundo grupo foi constituído por esses professores que estavam atuando com alunos deficientes auditivos inseridos no ensino fundamental, e somaram-se a essa amostra os professores que já haviam atuado com crianças com perda auditiva no ensino regular.

Em relação ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, 12 alunos deficientes auditivos estavam inseridos nessas séries.

Duas escolas, que tinham alunos com perda auditiva incluídos no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, foram sorteadas para compor o grupo de professores que atuavam com alunos deficientes auditivos nessas séries. Em cada escola, dois alunos com perda auditiva frequentavam o ensino regular. Os professores de todas as disciplinas participaram deste estudo, entre os quais alguns que lecionavam para os dois alunos.

A amostra de professores de 5^a a 8^a séries que não tinham experiência com alunos com deficiência auditiva foi proveniente de uma das escolas sorteadas anteriormente.

Todos os sujeitos participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Para a coleta dos dados foi aplicada a Elasi junto aos professores participantes deste estudo e utilizado um questionário aberto para verificar os conhecimentos sobre a perda auditiva, opiniões sobre a educação do aluno com perda auditiva e os relatos das experiências dos professores.

Para a análise dos dados tanto da Elasi como do questionário, os professores da 1^a a 4^a série constituíram um grupo, e os de 5^a a 8^a, outro grupo. Esses grupos foram subdivididos com relação à experiência ou não com alunos deficientes. O grupo de 5^a a 8^a série respondeu apenas a forma A da Elasi, pois foi constituído por um grupo menor de sujeitos.

Na Elasi, esses grupos foram analisados com relação aos escores obtidos nos itens das dimensões ideológicas e operacionais.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/Unesp/Marília-SP e somente teve início após a sua aprovação (CEP/FFC-CM N^o 3090/2008).

A análise estatística dos dados da Elasi, nas comparações entre os grupos, foi feita pela prova U de Mann-Whitney, e os resultados foram considerados estatisticamente significantes quando $p < 0,05$.

Após o preenchimento dos questionários, foi promovida a categorização das respostas obtidas. Foram selecionadas, para análise e discussão, principalmente as categorias que obtiveram maior frequência de respostas, pois retratam de maneira geral os conhecimentos e opiniões desses profissionais. Para as categorias nas quais era importante verificar o comportamento dos grupos, a fim de saber se existiam diferenças em decorrência da experiência dos professores com alunos com perda auditiva ou da série em que os alunos estavam cursando, foi aplicado o Teste do Qui-quadrado (χ^2) ou Prova Exata de Fisher. Os grupos foram considerados diferentes do ponto de vista estatístico, quando $p < 0,05$.

Resultados

Os resultados apurados na avaliação das atitudes em relação à inclusão encontram-se na Tabela 1, com os escores medianos separados por itens ideológicos e operacionais.

Tabela 1 Mediana dos escores obtidos da Elasi em relação aos itens ideológicos e operacionais.

Itens		1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3*	Grupo 4*
		Sem Exp. (n = 26)	Com Exp. (n = 19)	Sem Exp. (n = 7)	Com Exp. (n = 20)
Forma A	Ideológicos	95	97	95	95
	Operacionais	30	34	26	34
Forma B	Ideológicos	82	77	-	-
	Operacionais	42	38	-	-

* Os grupos 3 e 4 responderam apenas a forma A da Elasi.

Fonte: elaboração própria.

Os escores totais da Elasi foram desmembrados em escores dos itens ideológicos e os dos itens operacionais para fins de análise. A análise comparativa realizada com o auxílio da prova de Mann-Whitney indicou que os escores obtidos por participantes do grupo 1 não diferem significativamente dos do grupo 2, nem para os itens ideológicos ($p = 0,2080$) nem para os itens operacionais ($p = 0,1151$) na Elasi forma A. Procedendo aos mesmos cálculos com os escores da Elasi forma B, foram obtidos resultados que indicam não haver diferença significativa entre os escores do grupo 1 e os do grupo 2, nem nos itens ideológicos ($p = 0,6005$) nem nos itens operacionais ($p = 0,2624$). Esse resultado sugere que, para professores de 1ª a 4ª séries, a experiência com alunos surdos não afetou a aceitação do processo de inclusão.

A comparação dos resultados do grupo 3 com os do grupo 4 revelou que não houve diferença significativa nos itens ideológicos ($p = 0,4079$). Já em relação aos itens operacionais, a comparação por meio da prova de Mann-Whitney mostrou haver diferença estatisticamente significativa entre os escores do grupo 3 e os do grupo 4 ($p = 0,0274$). Esse resultado sugere que, entre os professores que ministravam aulas no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª séries, a experiência com aluno deficiente pareceu afetar positivamente as suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Com relação aos conhecimentos dos professores a respeito da deficiência auditiva, as respostas do questionário foram organizadas em dois temas.

No primeiro tema, foi verificado o conhecimento dos professores a respeito da deficiência auditiva, dos diferentes graus de perda auditiva, recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual e a distância para se efetivar a comunicação.

Todos os professores afirmaram que a perda auditiva pode ocorrer em diferentes graus, mas nem todos justificaram a sua resposta: 65,4% dos professores do grupo 1 e 84,2% dos professores do grupo 2 justificaram a sua resposta. Considerando que a ocorrência da justificativa pode sugerir um conhecimento maior sobre o assunto, foram comparados os professores de 1ª a 4ª séries que nunca tiveram contato com alunos deficientes auditivos com os que já tiveram essa experiência. Foi encontrado o χ^2 no valor de 1,453, com um grau de liberdade e probabilidade de 0,2850. Portanto, embora haja uma porcentagem maior de professores com experiência que justificaram a resposta, essa diferença não chega a ser estatisticamente significativa. Entre os professores de 5ª a 8ª séries, 28,6% dos professores do grupo 3 e 40% dos professores do grupo 4 justificaram a sua resposta. Comparando esses dois grupos, por meio da prova exata de Fisher, obteve-se a probabilidade 1, isto é, os grupos são estatisticamente equivalentes.

Deve-se destacar que os professores da 1ª a 4ª séries mantêm contato diário com seus alunos, ao passo que os da 5ª a 8ª séries mantêm contato apenas durante as aulas da respectiva disciplina. Tal experiência diferenciada de contato pode influir no conhecimento que possam ter acerca da deficiência auditiva de seus alunos. Assim, foram comparadas as respostas do grupo 2 com as do grupo 4, ambos constituídos por professores que têm experiência com alunos deficientes auditivos. Foi obtido o χ^2 no valor de 6,287, com um grau de liberdade e probabilidade de 0,0061. Pode-se concluir que significativamente mais professores do grupo 2 justificaram a sua resposta, comparativamente ao grupo 4.

Parte dos professores ($G_2 = 52,4\%$ e $G_4 = 80\%$) com experiência com aluno deficiente auditivo não sabia informar o grau da perda auditiva dos seus alunos.

A maioria dos professores demonstrou não conhecer os recursos utilizados para possibilitar o acesso ao som às pessoas com perda auditiva (Tabela 2). As respostas consideradas pertinentes foram aquelas que citavam algum tipo de descrição ou utilização dos recursos. Essa categoria foi obtida somente entre os professores de 1ª a 4ª séries.

Tabela 2 Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca dos recursos tecnológicos existentes para facilitar a comunicação com o aluno com perda auditiva.

Recursos	Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3*	Grupo 4*
		Sem Exp. (n = 26)	Com Exp. (n = 19)	Sem Exp. (n = 7)	Com Exp. (n = 20)
AASI	Nenhum	23 (88,5%)	14 (73,7%)	7 (100%)	20 (100%)
	Pertinente	3 (11,5%)	5 (26,3%)	0 (0%)	0 (0%)
FM	Nenhum	26 (100%)	19 (100%)	7 (100%)	20 (100%)
IC	Nenhum	25 (96,2%)	19 (100%)	7 (100%)	20 (100%)
	Pertinente	1 (3,8%)	0 (0%)	0 (%)	0 (%)

Fonte: elaboração própria.

As respostas obtidas dos professores em relação ao AASI (grupos 1 e 2) foram analisadas com a prova exata de Fisher, obtendo-se o valor da probabilidade de 0,2528. Assim, pode-se concluir que a experiência com alunos com perda auditiva não favoreceu maior conhecimento em relação a esse recurso de amplificação sonora. Dentre os professores com experiência com alunos com perda auditiva, há estatisticamente mais professores da 1ª a 4ª séries que forneceram respostas pertinentes que da 5ª a 8ª séries, pois, nessa comparação, por meio da prova exata de Fisher, foi obtida a probabilidade de 0,0202.

Com respeito à necessidade de se falar mais próximo do aluno deficiente auditivo, não foram observadas diferenças expressivas entre os grupos de professores. Apontam essa necessidade 42,3% dos professores do G1, 57,8% dos professores do G2, 57,1% dos professores do G3 e 40% dos professores do G4.

A maior parte dos professores com experiência com alunos com perda auditiva informou que utilizava a comunicação oral na sala de aula. As principais ocorrências de categorias de respostas, nesse tópico, estavam relacionadas a mudar a estratégia de comunicação (G2 = 68,4% e G4 = 65%) e utilizar gestos de apoio (G2 = 21,1% e G4 = 25%). Os professores que não se comunicavam oralmente com os alunos deficientes auditivos informaram que solicitavam auxílio a outras pessoas (professores ou alunos que conhecem a língua de sinais) ou utilizavam a comunicação escrita como apoio (G2 = 10,5% e G4 = 10%). Os professores, no entanto, não apresentaram nas respostas informações que indicavam que as estratégias utilizadas eram adequadas e eficientes para os alunos com perda auditiva, com os quais atuavam no ensino regular.

Esse aspecto também é evidenciado quando questionados a respeito de sugestões para auxiliar a comunicação com o aluno com perda auditiva. As respostas fornecidas por todos os professores foram bastante diversificadas (Tabela 3).

Tabela 3 Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégias de comunicação.

Categorias relacionadas a aspectos que auxiliam a comunicação				
	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3*	Grupo 4*
	Sem Exp. (n = 26)	Com Exp. (n = 19)	Sem Exp. (n = 7)	Com Exp. (n = 20)
Gestos de apoio	9 (34,6%)	4 (21,0%)	1 (14,3)	4 (20%)
Recursos didáticos e monitoria	4 (15,4%)	6 (31,6%)	0 (0%)	4 (20%)
Equipe especializada	4 (15,4%)	6 (31,5)	0 (0%)	3 (15%)
Bom relacionamento	1 (3,8%)	1 (5,3%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Formação específica	8 (30,8%)	1 (5,3%)	0 (0%)	4 (20%)
Não sei	0 (0%)	1 (5,3%)	4 (57,1%)	3 (15%)
Outras	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)

Fonte: elaboração própria.

Outro resultado destacado, neste estudo, é que grande parte dos professores acredita que o ensino especial seja o mais adequado para o aluno deficiente auditivo (G1 = 76,9%, G2 = 52,6%, G3 = 71,4% e G4 = 30%).

Discussão

Com relação às atitudes sociais acerca de inclusão, pelo fato de o fundamento da educação inclusiva apoiar-se na proposta da igualdade de direitos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999) e de esse argumento ser algo praticamente incontestável, não causa estranheza que os professores ofereçam respostas semelhantes para os itens ideológicos da escala, independentemente de terem ou não experiência com alunos com perda auditiva.

Do ponto de vista operacional, os professores de 5^a a 8^a séries com experiência com alunos com perda auditiva parecem vislumbrar maiores possibilidades de se efetivar a proposta da inclusão, demonstrando atitudes sociais mais favoráveis, comparativamente a seus pares sem experiência com alunos deficientes auditivos. Talvez isso esteja associado ao pouco contato que esses professores possuem com os alunos deficientes auditivos. Pode-se aventar também a hipótese de que as características dos alunos deficientes auditivos que estão frequentando essas séries, diferentemente das características dos alunos deficientes auditivos que frequentam as séries iniciais, podem sugerir aos professores, mesmo com pouco contato, a possibilidade de plena escolarização.

O estudo das atitudes é ressaltado em diversos trabalhos (LANIER; LANIER, 1996; MONAHAN; MARINO; MILLER, 1996; BAKER; SHOHO; VAN REUSEN, 2000; OMOTE *et al.*, 2005) como essencial para a viabilização de alterações no ambiente social, de modo a favorecer a prática de ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais juntamente aos demais, que não apresentam essas necessidades.

Quanto ao conhecimento dos professores sobre aspectos inerentes à deficiência auditiva, destaca-se o fato de o grupo de professores com experiência não apresentar respostas substancialmente diferentes, na maioria das questões. Evidentemente, é esperado que os professores do ensino regular não tenham conhecimentos específicos em relação à deficiência auditiva. Isso não significa, entretanto, que, na educação inclusiva, esses professores não necessitem adotar condutas adequadas para cada aluno com perda auditiva, mediante avaliação de especialistas (ANGELIDES; ARAVI, 2007).

As diferenças encontradas entre as respostas obtidas dos questionários dos professores com experiência que trabalham nas séries iniciais (grupo 2) e dos que trabalham nas séries finais (grupo 4) do Ensino Fundamental podem estar ligadas ao fato de os professores de 1^a a 4^a séries permanecerem mais tempo com os seus alunos e, dessa forma, poderem observá-los melhor.

Conhecer o grau da perda auditiva e principalmente as consequências relacionadas às habilidades auditivas e comunicativas é uma importante condição para o desenvolvimento acadêmico de um aluno com perda auditiva.

Todas as pessoas que trabalham com alunos com perda auditiva deveriam conhecer o potencial e as limitações dos recursos de amplificação. Embora os conhecimentos sobre esses recursos sejam importantes, no presente trabalho se observa que os professores apresentam poucos conhecimentos sobre os recursos tecnológicos que auxiliam o desenvolvimento de alunos com perda auditiva.

As estratégias de comunicação utilizadas pelo professor de um aluno deficiente auditivo, usuário de aparelho de amplificação sonora individual

ou de implante coclear, que possui possibilidades de percepção dos sons da fala, precisam ser diferentes daquelas utilizadas com alunos que se apropriam da Língua Brasileira de Sinais. Os professores participantes deste estudo não demonstraram conhecer tais estratégias, fato este que certamente dificulta a construção de um ambiente social acolhedor na sala de aula para alunos deficientes auditivos, o qual poderia auxiliar o desenvolvimento de linguagem e de aprendizagem desses alunos.

Após análise crítica do estudo realizado, cabe comentar que:

- devem ser tomadas providências no período pré-escolar para melhorar o desenvolvimento das crianças deficientes auditivas. Dentre estas estão o desenvolvimento da comunicação oral ou gestual, as quais irão influenciar sobremaneira o desenvolvimento acadêmico.
- investimentos no diagnóstico precoce, recursos tecnológicos de dispositivos que possibilitem o acesso aos sons da fala e acompanhamento sistemático das famílias também são aspectos que irão influenciar a viabilização da participação do aluno com perda auditiva no contexto escolar.

Conclusões

Os dados provenientes de diferentes instrumentos utilizados se complementam e sugerem que os professores são ideologicamente favoráveis à inclusão, mas não têm conhecimentos suficientes para operacionalizar a proposta de educação inclusiva. Torna-se evidente a importância da realização de programas de apoio aos professores e programas que atendam as necessidades de crianças com perda auditiva, nos primeiros anos de vida, em momentos que antecedem o início do período escolar. Essas medidas poderão refletir pontualmente na relação professor/aluno e no desenvolvimento acadêmico dessas crianças.

Referências

- ANGELIDES, P.; ARAVI, C. The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 1, p. 63-74, 2007. DOI: 10.1590/S1516-18462010005000024
- BARKER, K. S.; SHOHO, A. R.; VAN REUSEN, A. K. High school teacher attitudes toward inclusion (statistical data included). *The High School Journal*, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

- BARREIRA-NIELSEN, C.; FUTURO NETO, H. A.; GATTAZ, G. Processo de implantação de programa de saúde auditiva em duas maternidades públicas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 12, n. 2, p. 99-105, 2007.
- BOOTHROYD, A. Hearing aids, cochlear implants and profoundly deaf children. In: OWENS, E.; KESSLER, D. K. *Cochlear implants in young deaf children*. São Francisco: College-Hill Publication, 1989. p. 81-99.
- BUFFA, M. J. M. B. *A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.
- FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>
- HARRISON, R. V.; GORDON, K. A.; MOUNT, R. J. Is there a critical period for cochlear implantation in congenitally deaf children? Analyses of hearing and speech perception performance after implantation. *Developmental Psychobiology*, v. 46, n. 3, p. 252-261, 2005.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 21-34.
- LANIER, N. J.; LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, v. 117, n. 2, p. 234-237, 1996.
- LUCKNER, J. L. Mainstreaming hearing-impaired students: perceptions of regular educators. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 22, n. 1, p. 302-307, 1991.
- MARLATT, E. A. Measuring practical knowledge among prospective and current teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 4, p. 331-347, 2001.
- MARTINEZ, C. M. S.; PAMPLIN, R. C. O.; OISHI, J. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 67-80, 2005.
- MONAHAN, R. G.; MARINO, S. B.; MILLER, R. Teacher attitudes toward inclusion: implications for teacher education in schools. *Education*, v. 117, n. 2, p. 316-321, 1996.

OMOTE, S. *et al.* Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. [CD-ROM].

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

PÁDUA, F. G. M. *et al.* Triagem auditiva neonatal: um desafio para sua implantação. *Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia*, v. 9, n. 3, p. 328-334, 2005.

SACALOSKI, M. *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos.* 150 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

TOMBLIN, J. B. *et al.* The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants and toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 48, n. 4, p. 853-867, 2005.

WILLSTEDT-SVENSSON, U. *et al.* Is age at implant the only factor that counts? The influence of working memory on lexical and grammatical development in children with cochlear implants. *International Journal of Audiology*, v. 43, n. 9, p. 506-515, 2004.

Atitudes sociais de colegas de classe de alunos com Síndrome de Asperger na educação inclusiva^{1,2}

Maria Cláudia Brito

Sadao Omote

Introdução

A síndrome de Asperger é uma desordem incluída na categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), caracterizada por prejuízos na interação social, bem como por interesses e comportamentos restritos, assim como nos casos de autismo (KLIN; MERCADANTE, 2006). Entretanto, seu curso de desenvolvimento precoce não é marcado por atraso clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (PAUL *et al.*, 2009; KLIN; MERCADANTE, 2006). Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, também são típicos da condição, mas não se constituem em condição necessária para o diagnóstico (KLIN; MERCADANTE, 2006).

A incidência da síndrome de Asperger é de cinco a dez vezes maior do que a do autismo (GILLBERG; EHLERS, 1998), sendo de um caso a cada 350 indivíduos (FOMBONNE, 2001). Nos últimos anos, elucidaram-se a razão do aumento no número de crianças diagnosticadas com transtornos invasivos do desenvolvimento e a crescente inserção em contextos

1 Texto original: BRITO, M. C.; OMOTE, S. Atitudes sociais de colegas de classe de alunos com síndrome de Asperger na Educação Inclusiva. 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. 147-162. ([Link externo](#)).

2 Agência financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

de educação inclusiva (HORROCKS; WHITE; ROBERTS, 2008; CONROY *et al.*, 2005), principalmente de alunos que apresentam a síndrome de Asperger (WHITE *et al.*, 2007), por se caracterizarem por uma sintomatologia mais branda (PAUL *et al.*, 2009) e evidenciarem melhores resultados acadêmicos e sociais.

Essas crianças passam significativa parcela do tempo com seus pares de mesma idade, em atividades de sala de aula, no recreio e em atividades extracurriculares, sendo essas interações um fator crítico para o seu desenvolvimento social e para uma efetiva inclusão educacional (CHAMBRES *et al.*, 2008). Conforme Baleotti (2006), a segregação ou a inclusão dependerão, em grande parte, do tipo de relação estabelecida entre o aluno deficiente, seus pares não deficientes e o professor, o que é uma tarefa muito mais complexa do que garantir a matrícula na escola.

Pesquisadores da área de interação social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade e rejeição, e ignoram outros alunos com mais frequência do que os estudantes aceitos socialmente, o que pode reduzir suas oportunidades de praticar, refinar e expandir repertórios de competência social e de desenvolver amizades (BATISTA; ENUMO, 2004).

No que tange a crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento, a literatura documentou que estas são percebidas mais negativamente que seus semelhantes com desenvolvimento típico (CAMPBELL, 2006; SWAIM; MORGAN, 2001) e com outros tipos de deficiência (SWAIM; MORGAN, 2001) e que as pesquisas acerca de atitudes sociais em relação a essas crianças ainda são bastante limitadas (CAMPBELL, 2006).

Estudos apontaram que, nesses casos, particularmente a discrepância entre distúrbios de comportamento e a aparência física normal pode resultar em atitudes negativas, uma vez que não há explicação visível e clara para a existência de comportamentos incomuns (CHAMBRES *et al.*, 2008; CAMPBELL, 2006). Nesse sentido, a investigação das atitudes sociais pode esclarecer como as pessoas não deficientes se posicionam em relação à inclusão escolar do deficiente; é importante para a compreensão da relação que se estabelece entre as medidas atitudinais e comportamentais (HORROCKS; WHITE; ROBERTS, 2008; BALEOTTI, 2006) e pode contribuir para elaboração de programas de orientação e de formação continuada para educadores acerca da educação inclusiva desses alunos.

Assim, este estudo teve como objetivo investigar o meio social de alunos com síndrome de Asperger, em ambiente educacional considerado inclusivo, por meio da análise de atitudes sociais de seus colegas de classe em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Método

O estudo foi conduzido em quatro escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo duas escolas com alunos com síndrome de Asperger inseridos em salas comuns e duas escolas sem experiência de educação inclusiva, que foram utilizadas como controle.

Para seleção dos participantes, foi estabelecido contato com a Diretoria Estadual de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a fim de identificar as escolas públicas onde estavam inseridas crianças com síndrome de Asperger que receberam diagnóstico por especialista na área e as escolas sem experiência oficial de educação inclusiva, segundo indicações da Diretoria de Ensino.

Após a identificação dos alunos, contataram-se a direção das escolas e responsáveis legais pelas crianças para explicar sobre o desenvolvimento da pesquisa e convidar para participação no estudo, os quais aceitaram.

Participantes

Participaram do estudo 116 crianças, que constituíram dois grupos: grupo 1, com dois alunos com síndrome de Asperger, do gênero masculino, com 10 anos de idade, inseridos em classes de 4ª série,³ cujos diagnósticos foram realizados por psiquiatra, segundo os critérios estabelecidos pela CID-10 (1993) e pelo DSM-IV-TR (2002), e 51 alunos não deficientes, que estavam nessas classes, totalizando 53 alunos; e grupo 2, com 63 alunos, pertencentes a duas classes de 4ª série de duas escolas sem experiência de educação inclusiva.

Embora os alunos com síndrome de Asperger tivessem diagnósticos estabelecidos, não havia nas escolas prontuários com dados clínicos que permitissem uma descrição detalhada das características desses alunos. Assim, tais dados foram levantados a partir de informações verbais obtidas junto às diretoras, professoras e mães dos alunos. Além disso, foram utilizadas uma Ficha Informativa, as Provas de Pragmática (FERNANDES, 2004) e de Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) e a Escala de Traços Autísticos (ASSUMPCÃO *et al.*, 1999), que serão descritas no decorrer da seção de Materiais.

As diretoras das escolas relataram que ambos os alunos com síndrome de Asperger estavam inseridos em salas comuns desde o ingresso na escola, na 1ª série, e nunca frequentaram classe especial. Além disso, foi informado que seus colegas de classe tinham conhecimento de que esses alunos apresentavam diferenças ou dificuldades, mas não foi especificada a eles a nomenclatura dada a essas diferenças. Os alunos com síndrome

3 Todas as referências a séries e níveis de ensino mencionadas no corpo deste texto correspondem à nomenclatura utilizada no Brasil no 2º semestre de 2008, momento em que foi realizada a coleta de dados.

de Asperger são aqui denominados participantes focais, uma vez que esta pesquisa tem como foco principal investigar as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por crianças que compõem o ambiente educacional desses alunos, o que justifica a detalhada descrição deles por meio da Ficha Informativa e das provas.

Materiais

Ficha Informativa

Esse instrumento foi elaborado especificamente para esta pesquisa, apenas com o objetivo de caracterizar os participantes do estudo, e consta de questões abertas e fechadas para levantar informações sobre a identificação da criança com síndrome de Asperger, a identificação e a formação do professor que leciona na classe onde está inserido esse aluno, o número de alunos com deficiência inseridos em classes de ensino comum, a sala na qual estes se encontram, a visibilidade da deficiência deles, sua participação em atividades com as demais crianças, entre outros dados.

Prova de Pragmática do teste de linguagem ABFW (FERNANDES, 2004)

Essa prova consiste na identificação e na descrição do perfil comunicativo do indivíduo e visa analisar os aspectos funcionais da comunicação.

Prova de Verificação do Vocabulário do teste de linguagem ABFW (BEFI-LOPES, 2004)

Essa prova avalia o vocabulário da criança e consta de 118 figuras, divididas em nove campos conceituais, e cada campo é composto de um diferente número de figuras: vestuário (10 figuras), animais (15 figuras), alimentos (15 figuras), meios de transporte (11 figuras), móveis e utensílios (24 figuras), profissões (10 figuras), locais (12 figuras), formas e cores (10 figuras), brinquedos e instrumentos musicais (11 figuras).

Escala de Traços Autísticos – ATA (ASSUMPÇÃO *et al.*, 1999)

A escala ATA é uma prova padronizada que dá o perfil de comportamento da criança, auxiliando na elaboração de um diagnóstico mais confiável. É composta de 23 subescalas, cada uma dividida em diferentes itens, 112 ao todo. Sua construção foi realizada levando-se em conta os critérios diagnósticos do DSM-III, DSM-III-R e da CID-10, e, na padronização, foram utilizadas também as correções de critérios decorrentes da publicação do DSM-IV. Essa escala é um instrumento aplicado por

profissional conhecedor do quadro clínico, não necessariamente médico, sendo ele o responsável pela avaliação das respostas dadas.

Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (BALEOTTI; OMOTE, 2003)

Esse instrumento avalia as atitudes sociais infantis em relação à inclusão e é composta de 27 itens que apresentam afirmações sobre inclusão e três alternativas de respostas (sim, não e não sei).

Procedimentos

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente foi solicitado que as professoras dos alunos com síndrome de Asperger preenchessem a primeira parte da Ficha Informativa, que se refere à caracterização delas próprias. Para preenchimento da segunda parte, relativa à caracterização dos alunos, foi realizada uma entrevista individual breve com suas mães.

A aplicação da Prova de Pragmática (FERNANDES, 2004) e da Prova de Verificação do Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) foi realizada apenas com os dois alunos que apresentavam a síndrome de Asperger, na própria escola e no horário que cada aluno frequentava, e ocorreu antes do emprego da Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (BALEOTTI; OMOTE, 2003). Para não prejudicar a atividade escolar dos participantes, foram agendados com as professoras os horários mais adequados para a aplicação dessas duas provas, realizada em uma sessão individual com cada aluno.

Na Prova de Pragmática, foram levados alguns objetos de interesse dos alunos com síndrome de Asperger, selecionados com base em indicações das mães e professoras, como livros, lápis de cor, papel e alguns objetos lúdicos. Foi então realizada uma filmagem de 30 minutos de cada participante em situação de interação com a pesquisadora, a primeira autora. A filmadora foi posicionada sobre um tripé focalizando a diáde.

Na Prova de Verificação do Vocabulário, realizada também em uma sessão individual com cada aluno, a pesquisadora sentou-se à mesa de frente para o aluno, com as pranchas das figuras, e foi questionando sobre elas. A sessão foi também registrada por uma filmadora posicionada sobre um tripé focalizando a diáde, para posterior transcrição das respostas, registro no Protocolo de Registro de Resposta e análise dos dados.

Em relação à Escala de Traços Autísticos – ATA (ASSUMPCÃO *et al.*, 1999), após observação do comportamento dos dois participantes focais por meio da aplicação das outras provas, foi preenchida a escala ATA junto da mãe de cada aluno, questionando se a criança apresentava os comportamentos mencionados na escala.

Quanto à Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, a aplicação foi coletiva e monitorada, em quatro classes participantes, perfazendo o total de 116 alunos. Foi lido um item de cada vez para as crianças, realizando as explicações necessárias de seus conteúdos e esperando que todas respondessem para então iniciar o item seguinte.

Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos por meio da Prova de Pragmática foram analisados com base em três critérios específicos: 1) número de atos por minuto, que reflete a iniciativa comunicativa, pois são calculados os atos iniciados pela criança durante a interação; 2) meio comunicativo, que reflete a competência verbal da criança, pois é analisado pela quantidade de uso dos meios verbal (que envolve 75% dos fonemas da língua), vocal (em que são consideradas todas as outras emissões orais) e/ou gestual (movimentos do corpo e rosto); e 3) função comunicativa, que reflete a competência funcional, pois é caracterizada pelo tipo de função social que os atos realizados pela criança representam. As funções comunicativas podem ser divididas em funções mais e menos interativas, sendo consideradas mais interativas aquelas dirigidas ao interlocutor, em que o emissor aguarda uma resposta com o intuito de solicitar algo ou obter atenção para si, e menos interativas as não dirigidas ao interlocutor, não aguardando respostas. Essas categorias são primeiramente registradas no Protocolo, e posteriormente são anotados na Ficha a síntese do perfil comunicativo e o número total de vezes que cada uma foi utilizada.

Para a análise dos achados da Prova de Verificação de Vocabulário, foram avaliados as designações por vocábulos usuais (DVU), as não designações (ND) e os processos de substituição (PS) utilizados pelas crianças, sendo registrado, no Protocolo de Registro de Resposta, o número total de vezes que cada categoria foi utilizada pelos participantes.

Na análise dos dados levantados na Escala de Traços Autísticos, cada uma das 23 subescalas da prova tem um valor de 0 a 2, e foram utilizados os seguintes critérios: pontua-se zero se não houver a presença de nenhum item, 1 se houver apenas um item, e 2 se houver mais de um item em cada subescala. Realiza-se a seguir a soma aritmética dos pontos obtidos, sendo ponto de corte o valor 15, o que é indicativo de que a criança pode apresentar algum transtorno do espectro autístico.

Para a análise da Escala Infantil de Atitudes Sociais (BALEOTTI; OMOTE, 2003), foram atribuídos pontos aos itens. Cada item da escala foi pontuado com os valores convencionados -1, 1 ou 0. 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 foi atribuído

quando o respondente concordou com um enunciado favorável à inclusão ou discordou de um enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 0 foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do conteúdo do enunciado. Foram obtidos escores individuais de cada aluno, que foram calculados somando algebricamente os pontos obtidos em cada um dos itens, podendo o escore total de cada participante variar de -27 a 27 (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

Os escores são apresentados por meio de medidas de variação (valores mínimo e máximo), de tendência central (mediana) e de dispersão (quartil 1 e quartil 3). Empregou-se também a Prova de Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1981) para comparar os escores dos grupos provenientes das quatro escolas.

Resultados

Primeiramente, são apresentados dados sobre os dois alunos com síndrome de Asperger referentes ao perfil comunicativo e manifestações clínicas, obtidos por meio da aplicação das Provas de Pragmática e de Vocabulário e da Escala de Traços Autísticos.

Tabela 1 Resultados obtidos pelos alunos com síndrome de Asperger nas Provas de Pragmática e de Vocabulário e na Escala de Traços Autísticos.

	Prova de Pragmática						Prova de Vocabulário			Escala de Traços Autísticos
	Atos Comunicativos	Verbal	Vocal	Gestual	Mais interativas	Menos Interativas	DVU	ND	PS	
Participante focal 1	6,8	45,6	4,2	96,9	35,7	66,8	87	0,0	30	29
Participante focal 2	4,0	20,2	3,9	58,0	25,8	33,8	83	6,0	29	37

Legenda: DVU – designação do vocábulo usual; ND – não designação; PS – processos de substituição.

Fonte: elaboração própria.

Como mostra a Tabela 1, verificou-se que o participante focal 1 apresentou 6,8 atos comunicativos por minuto, na Prova de Pragmática, com maior ocorrência dos meios verbal e gestual e de funções comunicativas mais interativas, ou seja, funções aguardando a resposta do interlocutor.

O meio gestual, embora tenha sido utilizado com maior frequência, ocorreu principalmente na exploração de objetos e na manifestação de movimentos repetitivos e estereotipados. Na Prova de Vocabulário, a criança apresentou 87 designações por vocábulos usuais (DVU), nenhuma não designação (ND) e 30 processos de substituição (PS) para alcançar a nomeação correta dos vocábulos, o que não está de acordo com sua faixa etária. Na Escala de Traços Autísticos, o aluno somou 29 pontos, com maior alteração nas áreas relacionadas à interação social.

O participante focal 2 apresentou, na Prova de Pragmática, 4,0 atos comunicativos por minuto, com maior ocorrência do meio gestual, também predominantemente para explorar objetos e realizar movimentos estereotipados, e de funções comunicativas menos interativas, ou seja, utilizadas quando a criança não aguarda resposta do interlocutor. Na Prova de Vocabulário, a criança apresentou 83 designações por vocábulos usuais (DVU), 6,0 não designações (ND) e 29 processos de substituição (PS), o que não está de acordo com sua faixa etária. Na Escala de Traços Autísticos, o aluno somou 37 pontos, também com maior alteração nas áreas relativas à interação social.

Comparando os dados constantes da Tabela 1, é possível verificar diferenças entre os perfis sociais dos participantes focais 1 e 2. O participante 1 apresentou alterações clínicas menos severas quanto às habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Além disso, o participante 2 demonstrou problemas de comportamento associados à agressividade.

A Tabela 2 mostra a súmula dos escores de atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos nas quatro classes que participaram deste estudo. Os resultados das duas classes dos participantes focais não incluem os escores obtidos por estes.

Tabela 2 Síntese dos resultados da Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão.

	Colegas de classe do participante focal 1 (n = 30)	Colegas de classe do participante focal 2 (n = 21)	Escola controle 1 (n = 32)	Escola controle 2 (n = 31)
Mínimo	-2,0	-10	-14	-21
Quartil 1	5,0	-3,0	-3,7	-6,0
Mediana	12	1,0	2,5	-1,0
Quartil 3	14,5	7,0	6,7	6,5
Máximo	21	19	22	19

Fonte: elaboração própria.

O exame da Tabela 2 sugere que a classe do participante focal 1 apresenta escores de atitudes sociais em relação à inclusão visivelmente superiores às demais classes. Procedendo à competente análise, por meio da prova de Kruskal-Wallis, verificou-se que a diferença entre os grupos é altamente significativa ($KW = 22,35$; $p < 0,0001$). Numa análise complementar, a prova de Dunn indica que a diferença significativa reside na comparação entre a classe do participante focal e cada uma das demais classes. Entre essas três classes, não foi verificada nenhuma diferença significativa.

Os participantes focais também responderam à Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. Portanto, é interessante situá-los em relação a sua respectiva classe, no que diz respeito a essas atitudes sociais. O participante focal 1 obteve escore 4,0, localizando-se no quarto inferior na distribuição dos escores de seus colegas de classe (entre mínimo = -2 e $Q1 = 5$). Já o participante focal 2 obteve escore -15, localizando-se, portanto, abaixo do valor mínimo da sua classe (mínimo = -10). Além de o participante focal 2 apresentar comprometimentos mais severos que o participante focal 1, suas atitudes sociais em relação à inclusão são também mais negativas. Esse dado também pode contribuir para que a classe do participante focal 2 apresentasse escores de atitudes sociais em relação à inclusão significativamente inferiores aos da classe do participante focal 1.

Discussões

A análise aqui realizada dos dados relativos às atitudes sociais de colegas de classe de alunos com a síndrome de Asperger no ensino comum permitiu descrever aspectos da interação social que são fundamentais para uma educação que seja efetivamente inclusiva (HORROCKS; WHITE; ROBERTS, 2008).

Como aponta a literatura, o meio social em ambiente educacional é também determinado pelas interações sociais, especialmente as estabelecidas entre os colegas de classe, sendo relevante pesquisar as atitudes sociais em relação à inclusão de colegas de classe de alunos deficientes (BALEOTTI, 2006) e as atitudes sociais de crianças com desenvolvimento normal acerca de crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento (CHAMBRES *et al.*, 2008).

Além disso, este estudo abordou elementos do comportamento dos dois alunos com a síndrome de Asperger que parecem ter influenciado os resultados encontrados e que foram obtidos por meio das Provas de Pragmática (FERNANDES, 2004), de Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) e da Escala de Traços Autísticos (ASSUMPÇÃO *et al.*, 1999). Assim, foi possível notar que, embora ambos os alunos apresentassem comunicação oral por meio de fala inteligível e habilidades de leitura e escrita, demonstraram um perfil com-

portamental que pode dificultar as interações com seus pares. Conforme descrito na literatura especializada, os participantes focais manifestaram notável pobreza na comunicação não verbal, que envolvia, neste estudo, gestos utilizados principalmente na exploração de objetos e na manifestação de movimentos repetitivos e estereotipados, prosódia inadequada ao conteúdo do diálogo, inclinação a ter fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, linguagem tendendo ao formalismo (KLIN; MERCADANTE, 2006) e repertório lexical alterado (PAUL *et al.*, 2009). Como colocaram Klin e Mercadante (2006), crianças com síndrome de Asperger podem requerer apoio educacional, geralmente não em função de déficits acadêmicos, mas devido às suas dificuldades sociais e comportamentais.

No que se refere às atitudes sociais infantis, verificou-se que, em uma das escolas que possuía o aluno com síndrome de Asperger, seus colegas apresentaram atitudes sociais significativamente mais positivas do que os alunos das outras três escolas, que não demonstraram diferenças estatisticamente significantes entre si.

O contato dos alunos com as crianças com síndrome de Asperger parece ter levado apenas os colegas de classe do participante focal 1, que apresentou alterações menos severas quanto às habilidades sociais, comunicativas e comportamentais, a terem atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. Na outra escola, em que estava inserido o participante focal 2 e na qual seus colegas de classe demonstraram atitudes sociais menos favoráveis, esse aluno manifestou diversos problemas de comportamento associados à agressividade em relação aos seus colegas. Tais dados sugerem que a favorabilidade das atitudes sociais infantis em relação à inclusão pode estar associada tanto ao contato anterior dos alunos com colegas deficientes como também à severidade do quadro clínico da criança, como encontrado por Baleotti (2006), além da questão de essas experiências terem sido ou não positivas.

Pode-se conjecturar que, conforme a hipótese de contato sugere,⁴ a classe do participante focal 1 teve oportunidade de contatos que favoreceram as atitudes sociais em relação à inclusão, uma vez que esse participante focal apresentava comprometimentos menos severos nas habilidades sociais, comunicativas e comportamentais, comparativamente ao participante focal 2, conforme os dados da Tabela 1 apontam.

Diversas variáveis estavam envolvidas nas interações entre os participantes focais e seus colegas e podem ter influenciado o fato de tais experiências de convívio terem sido positivas ou negativas. Os participantes do presente

4 A hipótese de contato, formulada originalmente por Gardner, Taylor e Santos (1969), no estudo de estereótipos étnicos, sugere que o contato com membros de uma categoria de pessoas pode modificar a percepção que se tem acerca desta, contribuindo para construir uma imagem mais favorável ou não, dependendo da natureza da interação ocorrida.

estudo apresentaram comportamentos considerados típicos de crianças com síndrome de Asperger, tais como dificuldades para iniciar a comunicação (FERNANDES, 2002), comportamentos estereotipados (CONROY *et al.*, 2005), agressividade (SIGAFOOS; ARTHUR; O'REILLY, 2003) e respostas atípicas frente aos estímulos do ambiente, como hipersensibilidade a estímulos sonoros, táteis e olfativos (TULIMOSCHI, 2002).

Em relação às atitudes sociais infantis frente aos transtornos invasivos do desenvolvimento, estudos apontam que especialmente a discrepância entre distúrbios de comportamento manifestos e a aparência física normal pode implicar atitudes sociais negativas, já que não há explicação visível e clara para a ocorrência desses comportamentos incomuns, que são característicos em tais casos (CHAMBRES *et al.*, 2008; CAMPBELL, 2006). Assim, crianças autistas podem ser avaliadas negativamente como incontroláveis e indisciplinadas, pois as pessoas acreditam que elas sejam normais. Por outro lado, os mesmos observadores podem ser mais tolerantes ao mesmo tipo de problema de comportamento se souberem que a criança apresenta um transtorno invasivo do desenvolvimento (CHAMBRES *et al.*, 2008).

Chambres *et al.* (2008) colocaram ainda que, quando o comportamento de uma criança com autismo não é alterado ou é positivo, as avaliações de pessoas informadas sobre o fato de a criança possuir tal diagnóstico podem ser altamente favoráveis. Segundo os autores, tais dados indicam que orientar as pessoas acerca do quadro clínico dessas crianças pode contribuir significativamente para tornar as atitudes sociais em relação a elas mais favoráveis e, conseqüentemente, favorecer suas relações sociais.

Entretanto, esse tipo de estratégia poderia também reduzir as expectativas das pessoas em relação à criança, se as informações não forem adequadas e associadas a estratégias para lidar com situações incomuns (CHAMBRES *et al.*, 2008). Como explicaram Klin e Mercadante (2006), muitas crianças com síndrome de Asperger inseridas em escolas comuns podem ser especialmente vulneráveis a julgamentos que as consideram ex-cêntricas, podendo ser alvos de chacotas ou ser vitimizadas.

Nesse contexto, é importante reiterar que alunos rejeitados socialmente interagem com agressividade e rejeição e ignoram outros alunos com mais frequência do que o fazem os alunos aceitos socialmente, o que restringe suas oportunidades de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social e reduz a probabilidade de desenvolverem amizades (BATISTA; ENUMO, 2004).

Todos esses aspectos devem estar envolvidos em um programa de intervenção, que, se adequado às necessidades desses indivíduos, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e da interação social e a diminuição dos problemas de comportamento (SEUNG *et al.*, 2006). Sugere-se

um prognóstico positivo nos casos de alunos com síndrome de Asperger que são adequadamente assistidos, podendo alcançar bons resultados na escola regular e, com frequência, obter emprego, independência e a constituição de uma família (KLIN; MERCADANTE, 2006).

Por fim, destaca-se que a intervenção junto aos alunos com síndrome de Asperger e seus professores não é suficiente, sendo necessária também a intervenção junto a seus colegas de classe e demais alunos que compõem seu ambiente social. Além disso, vale reiterar que há carência de estudos sobre as atitudes sociais de alunos que compõem o ambiente social daqueles que apresentam transtornos invasivos do desenvolvimento. Aponta-se, finalmente, a importância de se incluírem estudos de variáveis dessa natureza em pesquisas futuras acerca da inclusão.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais*. (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ASSUMPÇÃO, F. B. J. *et al.* Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): Validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 23-29, 1999.
- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 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 – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN: 85-86738-25-5.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2004.
- BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F. *et al.* (org.). *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Barueri: Pró-Fano, 2004.
- CAMPBELL, J. M. Changing Children's Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, v. 18, n. 3, 2006.

- CHAMBRES, P. *et al.* Adult Attitudes Toward Behaviors of a Six-year-old Boy with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 38, p. 1320-1327, 2008.
- CONROY, M. A. *et al.* The Use of an Antecedent-Based Intervention to Decrease Stereotypic Behavior in a General Education Classroom: A Case Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Knoxville, v. 20, n. 4, 2005.
- FERNANDES, F. D. M. *Atuação fonoaudiológica com crianças com transtornos do espectro autístico*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FERNANDES, F. D. M. Pragmática. In: ANDRADE, C. R. F. *et al.* ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Barueri: Pró-Fano, 2004.
- FOMBONNE, E. What is the prevalence of Asperger syndrome? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 31, n. 3, p. 363-364, 2001.
- GARDNER, R. C.; TAYLAR, D. M.; SANTOS, E. Ethnic stereotypes: the role of contact. *Philippine Journal of Psychology*, v. 2, p. 11-24, 1969.
- GILLBERG, C.; EHLERS, S. High-functioning people with autism and Asperger syndrome. A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 28, p. 79-106, 1998.
- HORROCKS, J. L.; WHITE, G.; ROBERTS, L. Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 38, n. 8, p. 1462-1473, 2008.
- KLIN, A.; MERCADANTE, M. T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. s1-s2, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais de Comportamento – CID-10 – Critérios Diagnósticos para Pesquisa*. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PAUL, R. *et al.* Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 39, p. 115-125, 2009.
- SEUNG, H. K. *et al.* Verbal communication outcomes in children with autism after inhome father training. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 5, parte 2, p. 139-150, 2006.
- SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica para ciências do comportamento*. Tradução de Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill Ltda., 1981.

SIGAFOOS, J.; ARTHUR, M.; O'REILLY, M. F. *Challenging behaviour and developmental disability*. Londres: Whurr Publishers, 2003.

SWAIM, K. F.; MORGAN, S. B. Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nova York, v. 31, n. 2, p. 195-205, 2001.

TULIMOSCHI, M. E. *A psicopedagogia do autismo*. Pirassununga: Cedap, 2002.

WHITE, S. W. *et al.* Educational placements and services use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorder*, v. 37, n. 8, p. 1403-1412, 2007.

Autoestima, crença no mundo justo e atitudes sociais em relação à inclusão¹

A história de atendimento a pessoas deficientes revela grandes transformações, desde as formas mais extremas de exclusão, praticadas no passado, até as tentativas recentes de evitar qualquer forma de discriminação. Até pouco mais de dez anos atrás, essa caminhada era fortemente marcada pela busca de alternativas mais humanas de tratamento aos deficientes, mesmo estando estes discriminados e segregados. A concepção de deficiência aí subjacente era a de que os seus portadores, embora já fossem reconhecidos como seres humanos com os mesmos direitos de pessoas comuns, tinham uma desvantagem inevitável pela diferença que possuíam.

Assim, o melhor que se poderia buscar, no atendimento aos deficientes, era, mediante intensa capacitação deles, aproximá-los do modo de vida normal de pessoas comuns da sociedade, de maneira a permitir a sua incorporação na vida coletiva, ainda que necessitassem de assistência especial e diferenciada em determinadas situações. Era a ideia central preconizada no princípio da normalização e no processo de integração, surgidos no final da década de 1950 e defendidos até a década de 1980.

No decorrer da década de 1980, surgiram muitas indagações a respeito da integração e avaliação dos resultados alcançados com a implementação dessa política em escolas públicas. Muitas dessas discussões eram direcionadas ao sistema dual, constituído pelo ensino comum e pelo ensino especial, que era prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva. Algumas ideias levantadas nessa década, como a da fusão entre o ensino comum e o ensino especial, no sentido de constituírem um único conjunto de recursos educacionais para atender todos os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1984), e a da *full inclusion*, construíram a base para a nova proposta de conceber a questão das deficiências e visualizar o atendimento às pessoas deficientes, que passou a ser conhecida por paradigma da inclusão e marcou profundamente a década de 1990.

¹ Texto original: OMOTE, S. Auto-estima, crença no mundo justo e atitudes sociais em relação à inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. Anais... Vitória: Ufes, 2007.

O paradigma da educação inclusiva redireciona o foco de atenção dos educadores para a própria escola, buscando adequá-la para receber toda a diversidade de alunos, incluindo aí aqueles que tradicionalmente vêm sendo excluídos da escola ou atendidos em modalidades segregadas de Educação Especial, como as classes especiais, e prover ensino de qualidade a todos eles, indiscriminadamente. Para que a escola se torne acolhedora para esses alunos, não bastam a adequação da edificação e do mobiliário nem o uso de recursos e currículo adaptados às condições de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Um componente essencial é o meio social da escola, representado por vários segmentos da comunidade escolar.

Os professores são agentes importantes na construção de educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão.

Com a preocupação de favorecer a pesquisa sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, o Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* desenvolveu um instrumento que proporciona a mensuração confiável dessas atitudes (OMOTE, 2005). Trata-se da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (Elasi). Foram construídas duas formas equivalentes da escala, com a devida validação e padronização, por meio do estudo da sua fidedignidade e validade (OMOTE *et al.*, 2003b; OMOTE *et al.*, 2003c, 2005) e do estabelecimento de parâmetros populacionais de vários grupos de educadores (OMOTE *et al.*, 2003a). Essa escala já vem sendo utilizada em algumas investigações que tratam de questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Foi também desenvolvida uma Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, para ser utilizada com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (BALEOTTI; OMOTE, 2003; BALEOTTI, 2006).

As atitudes sociais podem ser elementos bastante importantes no estudo das reações das pessoas da comunidade escolar face à inclusão. Por ser a inclusão um assunto atual, relevante e politicamente correto, como também por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão certamente possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais. São exatamente os três componentes das atitudes sociais, segundo as várias conceituações.

Toda a comunidade escolar constitui-se em um espaço social imediato altamente relevante para que se crie um convívio acolhedor e inclusivo para alunos com alguma deficiência ou outras diferenças expressivas. A acolhida de um aluno deficiente na escola ou de qualquer pessoa deficiente em outros ambientes depende, em grande extensão, das características psicossociais de cada uma das pessoas que compõem o ambiente social imediato. A identificação de características pessoais criticamente relacionadas à aceitação ou não da presença de colegas deficientes no mesmo ambiente de trabalho e do convívio com eles pode ser um caminho promissor para uma melhor compreensão do manejo do ambiente social para favorecer a inclusão.

Muitas teorias psicológicas sugerem uma estreita relação entre a hostilidade dirigida a alguém e os sentimentos negativos relacionados a autoconceito prejudicado e autoestima reduzida. Assim, uma pessoa com baixa autoestima e que se sente insegura com relação a si própria pode desenvolver reações negativas em relação a grupos habitualmente estigmatizados (CROCKER; LUTSKY, 1986; CROCKER; QUINN, 2000).

A autoestima relaciona-se a um constructo psicológico conhecido por crença no mundo justo, considerada como uma característica mais ou menos estável das pessoas, que se refere à necessidade de acreditarem que o mundo é justo, de tal maneira que as pessoas têm o que merecem. Assim, cria-se a impressão de controle sobre o que acontece nas suas vidas. Os estudos têm demonstrado que, de uma maneira geral, as pessoas que obtêm escores altos em crença no mundo justo tendem a apresentar atitudes sociais negativas em relação a grupos que se encontram em situação de desvantagem (CORREIA; VALA, 2003; DELA COLETA, 1980, 1982). Essas evidências e aquelas apontadas por Crocker e Lutsky (1986) e por Crocker e Quinn (2000) sugerem que a autoestima e a crença no mundo justo podem estar criticamente correlacionadas a atitudes sociais em relação à inclusão.

É objetivo deste estudo avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão, a autoestima e a crença no mundo justo e identificar a natureza da relação existente entre essas variáveis.

Método

Participantes. Foram utilizados dois grupos de participantes (T e F). O grupo T era constituído por 37 estudantes do 2º ano de um curso de Terapia Ocupacional, todas do sexo feminino e com a idade variando de 19 a 29 anos, com a média de 21 e desvio padrão de 1,7. O grupo F era constituído por 37 estudantes do 2º ano de um curso de Fisioterapia, sendo 34 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com a idade variando de 19 a 26 anos, com a média de 21 e desvio padrão de 1,4. Ambos os cursos pertencem a uma

mesma universidade pública, no seu campus situado no interior do estado de São Paulo.

Material. Foram utilizadas as formas A e B da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (Elasi), construída e padronizada pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, e também a Escala de Autoestima (AE) e a Escala de Crença no Mundo Justo (MJ), ambas desenvolvidas por Dela Coleta (1980). Essas escalas foram por nós utilizadas em outro contexto, para o estudo dos efeitos de participação dos idosos em atividades da Universidade Aberta à Terceira Idade, e mostraram ser sensíveis para detectar as mudanças ocorridas na autoestima e na crença no mundo justo (OMOTE; DEL MASSO, 1997). Cada forma da Elasi compõe-se de 30 itens para a mensuração de atitudes sociais, sendo metade com enunciados que expressam atitudes favoráveis e outra metade com enunciados que expressam atitudes desfavoráveis. Além disso, a Elasi contém uma escala de mentira, com cinco itens, cujas respostas podem fornecer indicadores da confiabilidade dos dados coletados. A escala de mentira compõe-se de itens cujas respostas são previsíveis. Por ocasião da construção da Elasi, na etapa de análise de itens, aqueles incluídos na escala de mentira foram respondidos de maneira bastante uniforme por quase todos os participantes, o que torna as suas respostas previsíveis. Cada item da Elasi compõe-se de um enunciado seguido de cinco alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância (“concordo inteiramente”, “concordo mais ou menos”, “nem concordo nem discordo”, “discordo mais ou menos” e “discordo inteiramente”). Tanto a Escala de Autoestima quanto a Escala de Crença no Mundo Justo são compostas de 15 itens. Cada item dessas escalas contém um enunciado seguido de duas alternativas que expressam concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado. Na Escala de Autoestima, há quatro itens que expressam autoestima positiva quando o respondente assinala a alternativa de concordância e 11 que expressam autoestima positiva se o respondente discordar do conteúdo do enunciado. Já na Escala de Crença no Mundo Justo, são nove itens nos quais o respondente expressa a sua crença no mundo justo mediante concordância com o enunciado e seis itens em que a crença no mundo justo é manifestada mediante discordância.

Procedimento. Em ambos os grupos, a coleta de dados ocorreu em duas sessões, com um intervalo de uma semana. Durante um período de aula, foi aplicada a Elasi, sendo a forma A para a metade de um grupo e a forma B para a outra metade. Na semana seguinte, todos os participantes responderam inicialmente a Escala de Autoestima e imediatamente em seguida a Escala de Crença no Mundo Justo. Seguindo o procedimento de análise já desenvolvido nos estudos anteriores, as respostas obtidas nas

escalas foram inseridas em respectivos bancos de dados. Foram também utilizadas planilhas eletrônicas e um aplicativo de estatística para os necessários cálculos. Preliminarmente, foram analisadas as respostas dadas aos itens da escala de mentira da Elasi. Cada item que não foi respondido conforme a previsão recebeu um ponto. Portanto, os escores da escala de mentira podem variar de 0 a 5. A partir dessa análise os respondentes com escores muito altos podem ser excluídos. A partir das respostas dadas a 30 itens da Elasi, foram calculados escores individuais de atitudes sociais em relação à inclusão. Para os itens positivos, foi atribuído o valor 5 à concordância total, 4 à concordância parcial, 3 à resposta que não expressa nem concordância nem discordância, 2 à discordância parcial, e 1 à discordância total. Para os itens negativos, o sentido de atribuição de valores foi invertido. Os escores individuais foram calculados somando os valores obtidos nos 30 itens da Elasi. Assim, os escores individuais de atitudes sociais em relação à inclusão podem variar de 30 a 150. Nas escalas AE e MJ, cada item recebeu o valor 1 se foi respondido de maneira a expressar autoestima favorável ou crença no mundo justo, e o valor 0 se foi dada outra resposta. Os escores individuais foram obtidos mediante a soma desses valores. Assim, os escores podem variar de 0 a 15. Com os escores individuais de atitudes sociais em relação à inclusão, autoestima e crença no mundo justo, foram realizados os cálculos necessários para a identificação de possíveis relações entre essas variáveis. A análise principal consiste na verificação da correlação entre as atitudes sociais em relação à inclusão, autoestima e crença no mundo justo.

Resultados e discussão

No grupo T, 18 participantes responderam a forma A da Elasi e 19, à forma B. No grupo F, foram 20 e 17, respectivamente. Como as formas A e B são equivalentes, os cálculos foram feitos reunindo os escores das formas A e B. A Tabela 1 mostra os valores relativos à variação, representada pelo menor escore e maior escore, medida de tendência central, representada pela mediana, e medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 Síntese da distribuição de escores obtidos na Elasi.

Parâmetros	Grupo T	Grupo F
Mínimo	122	92
Máximo	149	149
Quartil 1	135	127
Mediana	139	134
Quartil 3	143	138

Fonte: elaboração própria.

Os parâmetros anotados na Tabela 1 sugerem que os participantes do grupo T parecem apresentar escores maiores que os do grupo F, isto é, atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis. Procedendo à competente análise estatística, por meio da prova de Mann-Whitney, verificou-se que, de fato, a diferença é estatisticamente significativa ($p < 0,01$). Os dados foram coletados quando os estudantes estavam frequentando o 3º semestre dos cursos de Terapia Ocupacional ou Fisioterapia. Nos três primeiros semestres, o currículo é essencialmente equivalente. Portanto, é pouco provável que a diferença nas atitudes sociais em relação à inclusão, observada entre esses dois grupos de estudantes, fosse devida ao aprendizado ocorrido durante os primeiros semestres de estudo universitário. Embora esteja fora do escopo do presente trabalho, talvez se possa aventar a hipótese de que a opção pela área de Terapia Ocupacional ou pela área de Fisioterapia seja, de alguma forma, influenciada por alguma característica dos jovens relacionada à maior ou menor aceitação ou tolerância em relação a pessoas diferentes.

Os resultados obtidos na escala AE estão resumidos na Tabela 2. Os valores encontrados sugerem a possibilidade de os participantes do grupo T apresentarem escores AE inferiores aos do grupo F. Entretanto, a análise estatística competente, realizada por meio da prova de Mann-Whitney, revela que a diferença não é estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabela 2 Síntese da distribuição de escores obtidos na escala de autoestima.

Parâmetros	Grupo T	Grupo F
Mínimo	2	5
Máximo	15	15
Quartil 1	9	11
Mediana	11	12
Quartil 3	13	13

Fonte: elaboração própria.

Os resultados da escala MJ estão resumidos na Tabela 3. Os parâmetros anotados são rigorosamente iguais para ambos os grupos. A análise realizada por meio da prova de Mann-Whitney indica que a diferença entre os grupos T e F não é estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabela 3 Síntese da distribuição de escores obtidos na escala de crença no mundo justo.

Parâmetros	Grupo T	Grupo F
Mínimo	1	1
Máximo	12	12
Quartil 1	4	4
Mediana	6	6
Quartil 3	8	8

Fonte: elaboração própria.

Os resultados de maior interesse para os objetivos do presente estudo dizem respeito às relações entre as atitudes sociais em relação à inclusão, autoestima e crença no mundo justo. A Tabela 4 mostra os valores dos coeficientes de correlação entre essas variáveis.

Tabela 4 Correlações entre as variáveis.

Variáveis correlacionadas	Grupo T	Grupo F
AE x MJ	0,29	-0,01
AE x Elasi	-0,35*	0,37*
MJ x Elasi	-0,26	-0,34*

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria.

Há uma fraca correlação positiva entre os escores da escala AE e os da escala MJ, representada pelo coeficiente no valor de 0,29, no grupo T, mas esse valor não chega a ser estatisticamente significativo ($p > 0,05$). Já no grupo F, o valor é praticamente nulo, revelando total independência linear entre as duas variáveis.

Foi encontrada correlação significativa entre os escores da Elasi e a escala AE para ambos os grupos. O coeficiente de correlação é de -0,35 para o grupo T e de 0,37 para o grupo F, ambos significantes, com $p < 0,05$. A correlação positiva apurada no grupo F encontra apoio na literatura especializada, que indica a existência de relação direta entre a autoestima e

as atitudes sociais (CROCKER; LUTSKY, 1986; CROCKER; QUINN, 2000). É de difícil interpretação o resultado encontrado no grupo T, no qual o coeficiente de correlação apurado, que é estatisticamente significativo, tem valor negativo, indicando uma relação inversa entre a autoestima e as atitudes sociais em relação à inclusão.

As pesquisas realizadas com a crença no mundo justo apontam uma relação inversa entre os escores relativos a esse constructo e as atitudes sociais em relação às minorias (CORREIA; VALA, 2003; DELA COLETA, 1980, 1982). No nosso estudo, conforme mostra a Tabela 4, foram encontrados coeficientes de correlação de -0,26 e -0,34 para os grupos T e F, respectivamente. Somente o coeficiente de correlação correspondente ao grupo F é estatisticamente significativo ($p < 0,05$). No grupo T, embora o coeficiente encontrado fosse negativo, conforme as pesquisas da área fazem esperar, o valor apurado não chega a ser estatisticamente significativo ($p > 0,05$). Os participantes que apresentam altos escores de crença no mundo justo, isto é, aqueles que acreditam ser o mundo essencialmente justo, tendem a apresentar atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão.

A crença de que o mundo é essencialmente justo permite que as pessoas atribuam ao seu ambiente físico e social certa estabilidade e ordem, favorecendo a organização e o planejamento de suas ações, já que podem confiar nesse mundo. A crença no mundo justo é um constructo complexo, que tem uma importante função adaptativa. Em estudos recentes, têm sido apontados dois tipos distintos de crença no mundo justo: a crença de que o mundo é essencialmente justo para si próprio e a crença de que o mundo é essencialmente justo para os outros (DALBERT, 1999; SUTTON; DOUGLAS, 2005). Essa distinção traz novos elementos para a análise de fenômenos psicossociais. As pessoas que acreditam que o mundo é justo com elas tendem a apresentar indicadores de maior bem-estar pessoal, tais como afeto positivo, otimismo, enfrentamento efetivo de estresse, bom padrão de sono, níveis mais baixos de depressão e menos solidão. Por outro lado, as pessoas que acreditam que o mundo é justo para os outros tendem a apresentar atitudes sociais negativas em relação a minorias.

A escala de crença no mundo justo utilizada no presente estudo tem os itens redigidos de maneira a possivelmente avaliar a crença no mundo justo em relação a outros. Talvez por isso tenham sido encontradas correlações negativas entre os escores de crença no mundo justo e os de atitudes sociais em relação à inclusão.

Muitos outros estudos são necessários para esclarecer as questões psicossociais envolvidas no debate e construção do ambiente inclusivo. Nesse empreendimento, as características das pessoas diretamente envolvidas, como a sua autoestima e a crença no mundo justo, podem desempenhar importantes papéis.

Referências

- 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) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 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 – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.
- CORREIA, I.; VALA, J. Crença no mundo justo e vitimização secundária: o papel moderador da inocência da vítima e da persistência do sofrimento. *Análise Psicológica*, v. 21, n. 3, p. 341-352, 2003.
- CROCKER, J.; LUTSKY, N. Stigma and the Dynamics of Social Cognition. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. R. *The Dilemma of Difference: A multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986. p. 95-121.
- CROCKER, J.; QUINN, D. M. Social Stigma and the Self: Meanings, Situations, and Self- Esteem. In: HEATHERTON, T. F. *et al. The Social Psychology of Stigma*. Nova York: Guilford Press, 2000. p. 153-183.
- DALBERT, C. The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, v. 12, n. 2, p. 79-98, 1999.
- DELA COLETA, J. A. *Atribuição de Causalidade: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- DELA COLETA, J. A. *Atribuição de causalidade em presos, amputados e cegos: aceitação e luta contra o infortúnio*. 1980. 478 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S.; DEL MASSO, M. C. S. Auto-estima de alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 2., 1997, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília, 1997.

OMOTE, S. *et al.* Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. *In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS*, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S. *et al.* Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. *In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS*, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais de alunas do CEFAM em relação à inclusão. FFC/Unesp, campus de Marília, CNPq. *In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS*, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.

SUTTON, R. M.; DOUGLAS, K. M. Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, v. 39, p. 637-645, 2005.

Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão^{1,2}

Sadao Omote

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Luciana Ramos Baleotti

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo profundas mudanças nas últimas décadas. Procedimentos muito empregados durante um período de tempo acabaram contestados e abandonados ou transformados. Essas mudanças vêm ocorrendo no sentido de ampliar progressivamente as alternativas educativas e terapêuticas, como também as oportunidades de participação nas diferentes atividades da sociedade. Na última década do século passado, houve avanços expressivos nessa caminhada, com o paradigma da inclusão, que supõe uma profunda transformação da escola, e o maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois, ao passar a olhar também para o meio, e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam.

A transformação da escola implica mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva.

De toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. De um modo geral, eles não receberam formação especializada para lidar com essa nova

1 Texto original: OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. ([Link externo](#)).

2 Apoio financeiro recebido do CNPq.

situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria de incluir também a construção de uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão.

A inserção de algum aluno deficiente em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso desta, segundo Hastings e Oakford (2003) e Jobe, Rust e Brissie (1996). Assim, é enfatizado que as práticas inclusivas podem fracassar, se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas (SHADE; STEWART, 2001). No dizer de Lanier e Lanier (1996), a decisão de incluir ou não alunos especiais depende da vontade dos professores de aceitar e apoiar esses estudantes.

O conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que estão vinculados às atitudes sociais, segundo várias conceituações (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969; RODRIGUES, 1973). A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na associação destas com o comportamento, mas também porque elas 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). 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 os que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas.

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. O gênero, a idade cronológica, o tempo de

experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de aluno deficiente são algumas das variáveis que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos. Há resultados contraditórios, mas, de um modo geral, pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino (PEARMAN *et al.*, 1992), mais jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (JOBÉ; RUST; BRISSIE, 1996) e com experiência no ensino de alunos deficientes (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

Além das variáveis do próprio professor, algumas características do aluno com necessidades educacionais especiais, notadamente o grau do seu comprometimento, e do contexto escolar no qual ocorre a inclusão podem determinar maior ou menor aceitação pelos professores. A inclusão de alunos com comprometimentos menos severos é mais aceita que a dos que precisam de assistência constante, como os deficientes múltiplos (LANIER; LANIER, 1996). Em alguns estudos, o objeto atitudinal foi especificado apontando algumas condições específicas de comprometimento. Assim, Jobé, Rust e Brissie (1996) encontraram dados que sugerem ser melhor a aceitação da inclusão de alunos com deficiência física do que daqueles com problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais. Nesse sentido, tem-se o trabalho de Artioli (1999), que mostrou que os professores do ensino comum previram dificuldade menor para a inclusão de alunos com deficiência física do que os com deficiência auditiva, mental ou visual. Balboni e Pedrabissi (2000) também concluíram que são mais positivas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que dos que têm problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência mental. Entre as condições menos aceitas para a inclusão, Hastings e Oakford (2003) evidenciaram que estão os problemas emocionais ou comportamentais.³

Após a revisão de pesquisas relatadas no período de 1958 a 1995, acerca da integração ou inclusão, Scruggs e Mastropieri (1996) concluíram que o apoio à inclusão parece depender tanto da severidade da deficiência, como os estudos descritos no parágrafo anterior demonstram, quanto do grau de inclusão pretendida. Talvez por isso nas séries iniciais

3 Tudo isso parece extremamente consistente com os achados brasileiros de duas ou três décadas atrás, quando foi amplamente evidenciado que os motivos para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais (ou talvez, melhor dizendo, a exclusão de alunos de classes comuns) estavam relacionados mais a problemas sociais e comportamentais que propriamente ao aproveitamento escolar (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; SCHNEIDER, 1974).

da escolarização ela seja mais aceita pelos professores do que nas avançadas (HASTINGS; OAKFORD, 2003). De forma semelhante, professores do ensino elementar aceitam melhor a inclusão do que os do ensino médio (BALBONI; PEDRABISSI, 2000).

Em vista do papel crítico desempenhado pelos professores na promoção do ensino inclusivo, a tarefa de prepará-los para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em classes de ensino comum, tornou-se uma das grandes preocupações tanto dos programas de formação de futuros professores quanto dos de capacitação em serviço (COOK, 2002; SHADE; STEWART, 2001), até porque os de ensino comum relatam que lhes falta uma adequada preparação profissional para ensinar alunos com necessidades educacionais e pedem treinamento (BALBONI; PEDRABISSI, 2000).

Evidentemente, além da compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes e do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas, a capacitação de professores para o ensino inclusivo requer o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis a ele. A literatura especializada da área traz descrição de ampla diversidade de procedimentos e técnicas para mudança de atitudes sociais, muitos deles baseados na criação de condições que, mediante a manipulação de componentes cognitivos, afetivos ou comportamentais, levam as pessoas a vivenciarem informações ou fatos que contrariam suas crenças e sentimentos em relação ao objeto atitudinal, apresentando-o de modo mais positivo.

Cursos breves sobre as características e necessidades de alunos com deficiência ou a introdução desses tópicos em algumas disciplinas de cursos de formação têm sido empregados com o propósito de capacitar os futuros professores ou já formados para o ensino inclusivo. Shade e Stewart (2001) avaliaram as atitudes sociais de 122 futuros professores do ensino comum, matriculados em uma disciplina de 30 horas, chamada Pesquisa em Educação Especial, e as de 72 futuros professores de Educação Especial, matriculados na disciplina Introdução à Educação Especial, também com 30 horas-aula, e concluíram que as atitudes sociais desses futuros professores em relação à inclusão puderam ser modificadas favoravelmente. Essas disciplinas foram desenvolvidas por meio de breves aulas expositivas, apresentações audiovisuais, discussões em pequenos grupos, dramatizações, atividades e simulações de construção de atitudes favoráveis.

Cook (2002), por sua vez, avaliou os efeitos da introdução de tópicos sobre características e necessidades especiais de alunos deficientes, em algumas disciplinas específicas de um curso de formação de professores do ensino comum, e concluiu que não houve melhora nas atitudes em relação à inclusão, no decorrer do curso. O autor levantou a possibilidade

de a ausência de efeitos positivos desses conteúdos ser devida à falta de experiência e treinamento em Educação Especial por parte dos docentes que ministraram as disciplinas e também à falta de experiência de campo em classes inclusivas, além do pouco tempo gasto para tratar de questões nessas disciplinas.⁴

O contato com indivíduos que compõem o objeto atitudinal é um importante meio de as pessoas obterem informações e dados que podem se contrastar com suas crenças e sentimentos em relação a eles. Krajewski e Hyde (2000) compararam as atitudes sociais de estudantes secundários de 1998 com as que haviam sido mensuradas em 1987 e apuraram mudanças para atitudes mais favoráveis, o que eles atribuem à crescente inclusão, que aumenta a visibilidade de pessoas deficientes em diferentes locais e a oportunidade de contato e interação com elas. Em outro estudo, Krajewski e Flaherty (2000) encontraram relação direta entre frequência de contato com pessoas deficientes e atitudes sociais frente a elas.

Evidentemente, não é o simples contato que por si só garante mudança de atitudes na direção favorável. Dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas, as atitudes sociais podem se tornar mais negativas. Há quase meio século, Cleland e Chambers (1959) haviam realizado um estudo experimental de campo com estudantes secundaristas e universitários em uma situação de visita monitorada a uma instituição para deficientes mentais e concluíram que essa experiência podia alterar expressivamente as atitudes sociais, em especial as dos secundaristas. Mas essa mudança não ocorreu necessariamente no sentido positivo. As visitas foram planejadas de maneira que uma parte dos estudantes conheceu primeiro a ala que causaria maior choque aos visitantes e depois a de menor choque; a outra parte fez a visita em ordem inversa. Os resultados sugerem que a impressão mais forte dos estudantes era ocasionada pela última enfermaria visitada, independentemente da intensidade do choque causado. Se isso for procedente, parece adequado, em situações semelhantes, encerrar a visita com a vistoria de dependências que podem causar as melhores impressões.

4 A Portaria nº 1793/94 do Ministério da Educação e do Desporto recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Para os demais cursos superiores recomendou a inclusão de conteúdos relativos a aspectos ético-político-educacionais. O estudo de Cook (2002) sugere a possibilidade de tópicos serem tratados precariamente por docentes das disciplinas nas quais estão inseridos, sem experiência em Educação Especial e talvez sem atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. O estudo de Chacon (2001) evidenciou que a Portaria Ministerial exerceu pouco efeito sobre os cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades federais, estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Do total de 33 cursos, cujos currículos foram analisados, foi identificada a inclusão de disciplinas de Educação Especial, após a recomendação da Portaria nº 1.793, nas matrizes curriculares de sete cursos de Pedagogia e três de Psicologia. Os cursos de Direito, a cujos estudantes a Portaria poderia ter especial interesse, parecem ignorar a matéria. Souza (2004) constatou que nenhum dos 60 cursos (Direito) que responderam à sua pesquisa apresentava qualquer disciplina ou tópicos sobre questões relativas a pessoas com necessidades especiais, em flagrante desobediência à Portaria Ministerial.

Os contatos entre as pessoas comuns e as estigmatizadas, que visam mudança de atitudes sociais daquelas em relação a estas, podem ser convenientemente administrados tanto para que o impacto negativo seja o menor possível quanto para favorecer a obtenção de impressões e informações favoráveis acerca das pessoas estigmatizadas. Segundo Gibbons (1986), seriam particularmente positivos os contatos em situação de igualdade de *status* ou quando o estigmatizado desempenha papéis não convencionalmente atribuídos a ele. Conforme Krajewski e Hyde (2000), a inclusão favoreceria 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. É evidente que o professor da classe inclusiva, com atitudes genuinamente favoráveis, tem papel muito importante para que essa oportunidade de contato e convívio possa ser produtivamente aproveitada por todos que dela participam.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi o de verificar a possibilidade de modificar, por meio de atividades organizadas na forma de um curso breve, as atitudes sociais de estudantes do Cefam, futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à inclusão.

Método

Participantes

Participaram do estudo 56 alunos do Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), sendo 54 do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. A idade cronológica variou de 18 a 21 anos, com a média de 19 e o desvio padrão de 0,75. Portanto, uma amostra bastante homogênea nessas duas variáveis. Os participantes pertenciam a duas classes e foram estudados separadamente como Grupos 1 e 2, com 29 e 27 alunos respectivamente.

Material

Para a mensuração das atitudes sociais, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (EIASI), formas A e B equivalentes, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. A escala contém 30 itens para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item constituiu-se de um enunciado acompanhado de cinco alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância com relação ao seu conteúdo, isto é: *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente*. Metade dos itens tem enunciado positivo, e a outra metade, negativo, sendo positivo quando

a concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão e vice-versa.

A escala de mentira serve para verificar algum problema ocorrido 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 (são previsíveis as respostas aos itens da escala de mentira).⁵

Para a construção das formas A e B da Elasi e respectivas escalas de mentira, foi elaborada uma versão preliminar de 100 itens e aplicada a uma amostra heterogênea de 266 jovens e adultos de ambos os sexos. Após a análise de itens, foram selecionados 60 que discriminavam melhor as atitudes sociais em relação à inclusão, e depois, de modo a compor as formas A e B, estatisticamente equivalentes, foram divididos 15 itens positivos e 15 negativos para cada uma das formas (OMOTE, 2005).

Para o desenvolvimento de atividades programadas como procedimentos para modificação de atitudes sociais em relação à inclusão, foram utilizados: (a) o filme *Gaby, uma história verdadeira*; (b) o documentário da Eurochannel intitulado *Without Pitty*, em videoteipe, tratando das possibilidades de participação bem-sucedida na vida normal por parte de pessoas com diferentes deficiências; (c) uma série de fotografias digitais, exibidas em monitor de televisão, mostrando as mais variadas diferenças entre as pessoas, devidas ao gênero, idade, etnia, cultura, condições socioeconômicas e diversas patologias; e (d) pequenos textos.

Procedimento

Duas classes de alunos já constituídas foram alvos da intervenção visando a modificação de atitudes sociais em relação à inclusão. O procedimento de modificação de atitudes sociais consistiu em atividades organizadas na forma de um curso com a carga horária de 14 horas, distribuídas em sete encontros semanais de duas horas, sendo o primeiro utilizado para as providências e esclarecimentos iniciais e aplicação da Elasi.

Os participantes eram jovens que se encontravam em formação como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível de ensino médio, cujo currículo não tratava das questões relativas à inclusão, razão por que a um deles (Grupo 1) foram fornecidas informações sobre a inclusão antes do pré-teste, por meio da leitura de um breve texto de esclarecimento em que foram apresentados os princípios gerais da inclusão e destacada a ideia de que são reconhecidas e aceitas as diferenças entre as pessoas, procurando-se garantir o acesso de todas elas às oportunidades

5 No estudo prévio em que foi realizada a análise de uma versão preliminar da escala, a grande maioria dos respondentes assinalou as alternativas de concordância nos itens incluídos na escala de mentira.

sociais, independentemente de qualquer característica individual, garantias estas asseguradas pela legislação brasileira. O texto tratava também da inclusão educacional que garantisse a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, sendo transmitida a ideia de que as escolas deveriam se ajustar para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições anatomofisiológicas, somatopsicológicas, psicossociais, linguísticas, etnoculturais e outras. Após os esclarecimentos iniciais sobre o curso e a leitura daquele texto no Grupo 1, a escala de atitudes sociais em relação à inclusão foi aplicada, ainda no primeiro encontro, para a obtenção de medidas anteriores à intervenção. Imediatamente após a conclusão das atividades programadas do curso, foi reaplicada a escala, no último encontro, para a obtenção de medidas que indicassem mudanças ocorridas em decorrência da intervenção. Em cada grupo, metade dos participantes respondeu a Elasi-A, e a outra, a Elasi-B, no pré-teste, invertendo-se a forma para cada grupo no pós-teste.

A medida das atitudes sociais avaliadas pela Elasi é dada em um escore total para cada respondente. São atribuídos valores aos itens, em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos positivos, a nota 5 é dada para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 para *concordo mais ou menos*, e assim por diante, até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa *discordo inteiramente*, e a nota mínima, para *concordo inteiramente*. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo, que, portanto, pode variar de 30 a 150.

Já para a escala de mentira, constituída por cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial, a pontuação é de 0 para a ou b e 1 para d ou e. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens, podendo, então, variar de 0 a 5. Os escores da escala de mentira são utilizados para excluir os respondentes que obtêm acima de certo valor ou para instruir o relatório da pesquisa, informando os escores obtidos pelos participantes da pesquisa na escala de mentira, para que cada leitor faça a sua própria interpretação dos dados.

Do segundo à primeira metade do sétimo e último encontro, foram desenvolvidas várias atividades que visavam capacitar os futuros professores acerca da inclusão escolar, elaboradas com fundamentos em alguns princípios e técnicas de modificação de atitudes sociais habitualmente compilados em manuais de Psicologia Social (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969; RODRIGUES, 1973), notadamente a comunicação persuasiva nas atividades iniciais e algumas técnicas de modificação de atitudes derivadas da teoria de dissonância cognitiva nas demais. Em linhas

gerais, estas são as principais atividades que compuseram, no conjunto, o procedimento de modificação de atitudes sociais em relação à inclusão.

Foram desenvolvidas atividades que visavam informar e sensibilizar sobre a existência de uma ampla gama de variação nas diferenças que as pessoas podem apresentar, desde as que, embora facilmente percebidas, não chamam nenhuma atenção, em especial, até as que podem incapacitar profundamente os seus portadores ou causar reações de intensa repugnância a outras pessoas. Os participantes assistiram à apresentação de uma série de fotografias digitais, produzida especificamente para fins deste trabalho e intitulada *A Diversidade Humana*, e a trechos do filme *Gaby, uma história verdadeira* e do documentário *Without Pitty*, seguidos sempre de discussões e esclarecimentos necessários.

Outras atividades desenvolvidas visavam envolver mais pessoalmente os participantes na compreensão dos dramas vividos por pessoas com determinadas diferenças e da possibilidade de superação de muitas das dificuldades impostas pelas suas condições. Nesse sentido, os estudantes tiveram participação em ações de grupo para buscar a solução de alguns conflitos colocados no filme *Gaby, uma história verdadeira*; fizeram uma lição de casa, na qual arrolaram possíveis argumentos a favor da inclusão de deficientes, menores infratores, meninos de rua, doentes mentais, homossexuais, alcoolistas, prostitutas, aidéticos e presidiários, e esses argumentos pró-inclusão foram defendidos publicamente no encontro seguinte; fizeram entrevista coletiva com uma pessoa surda, do sexo masculino, fluente em Libras e não oralizado, professor de crianças deficientes auditivas, casado e pai de duas crianças.

Em todas as atividades desenvolvidas, foi adotado o estilo de comunicação unilateral, apresentando sempre aspectos favoráveis da inclusão, seja para a pessoa deficiente, seja para a comunidade, bem como o suporte legal para a promoção da inclusão, a fim de demonstrar que não se trata de ato de boa vontade. As atividades foram realizadas em sala de aula, para que, na busca de solução positiva para conflitos e da defesa da inclusão, fossem assumidos compromissos públicos de posição a favor da inclusão das minorias.

Resultados e discussão

A síntese dos resultados, expressos em escores que cada participante obteve na Elasi, pode ser vista na Tabela 1. No Grupo 1, os escores variaram de 96 a 147, no pré-teste, e de 104 a 150, no pós-teste, com as medianas 129 e 133, respectivamente. No Grupo 2, os escores variaram de 105 a 143, no pré-teste, e de 108 a 148, no pós-teste, com as medianas 131 e 137, respectivamente.

Tabela 1 Escores da Elasi no pré-teste e no pós-teste.

Grupo	Medida	Escore totais da Elasi		
			Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
G1	Pré-teste	96-147	129	118-133
G1	Pós-teste	104-150	133	125-141
G2	Pré-teste	105-143	131	122,5-137,5
G2	Pós-teste	108-148	137	130,5-143,5

Fonte: elaboração própria.

Os Grupos 1 e 2 não foram constituídos aleatoriamente. Na verdade, eram duas classes distintas de alunos. Portanto, não há garantia da equivalência estatística entre eles. Assim, preliminarmente foi feita uma comparação, utilizando os escores obtidos em pré-teste. Um exame rápido da Tabela 1 indica que os parâmetros do Grupo 1 são ligeiramente superiores aos do Grupo 2. Entretanto, a prova U de Mann-Whitney revela que a diferença entre eles está longe de ser estatisticamente significativa antes da intervenção ($p = 0,5066$). Apesar disso, os dados foram analisados separadamente para cada grupo, já que houve uma pequena variação metodológica no procedimento, que incluiu, para um deles, a leitura de um pequeno texto de esclarecimento sobre inclusão antes do pré-teste.

No Grupo 1, a diferença entre o pré e o pós-teste é estatisticamente significativa, segundo a prova unicaudal de Wilcoxon ($p = 0,0207$). Os alunos do Grupo 1 obtiveram escores maiores na Elasi, após o curso, comparativamente à medida obtida no pré-teste, o que indica efeitos exercidos pelas atividades a que se submeteram durante o curso. No Grupo 2, a prova unicaudal de Wilcoxon indica que a diferença entre pré e pós-teste é também significativa ($p = 0,0018$).

Os resultados sugerem fortemente 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, sendo duas horas semanais, durante as quais foram transmitidas informações e desenvolvidas atividades que propiciaram reflexão e discussão sobre a inclusão.

O curso ministrado, apesar de bastante breve, pode ter produzido efeitos visíveis sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, por tratar exclusivamente de assuntos relativos à diversidade, às diferenças e à inclusão de pessoas com necessidades especiais por meio de diferentes atividades, planejadas com base em técnicas de modificação de atitudes sociais. Além

de utilizar as mesmas atividades utilizadas no estudo de Shade e Stewart (2001), foram feitas leituras de pequenos textos, tendo os alunos contato indireto com pessoas com as mais variadas diferenças, inclusive algumas altamente incapacitantes, por meio de filme, documentário e série de fotografias. O contato direto com uma pessoa surda, de status superior ao deles, em uma situação de entrevista, com a participação de intérprete de Libras, contribuiu para demonstrar não só a potencialidade de pessoas deficientes, como também a possibilidade de uso de recursos alternativos para a consecução dos mesmos fins. Além de aumentar a visibilidade de uma deficiência, esse contato possibilitou que os alunos observassem um surdo desempenhando papel não convencional, ou seja, alguém que não ouve nem fala ser entrevistado oralmente. Destaca-se também que, diferentemente dos docentes das disciplinas nas quais estavam inseridos tópicos sobre Educação Especial, no estudo de Cook (2002), as três que ministraram o curso possuem extensa e diversificada experiência de atendimento educacional a crianças e jovens com diferentes necessidades especiais.

Os participantes demonstraram, no decorrer do curso, muito interesse pelos assuntos tratados e envolveram-se com afinco nas atividades desenvolvidas. Esse interesse e envolvimento são essenciais para que possa ocorrer mudança nas atitudes sociais. Os baixos escores da escala de mentira indicam a seriedade com que realizaram a tarefa de responder aos itens da Elasi. No Grupo 1, com 29 participantes, houve apenas um aluno com escore 1 na escala de mentira, tanto no pré quanto no pós-teste; no Grupo 2, com 27 participantes, um aluno obteve escore 1 no pré-teste. Todos os demais tiveram escore 0, isto é, responderam aos cinco itens da escala de mentira de acordo com a resposta esperada.

Na capacitação dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que lhes sejam oferecidas oportunidades não só para o domínio de métodos, técnicas e recursos de ensino capazes de atender às mais variadas necessidades educacionais do seu alunato, como também para a construção de uma concepção sobre o ensino e sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, uma concepção genuinamente acolhedora das diferenças apresentadas pelos alunos. Tal formação implica a revisão de seus pontos de vista e convicções acerca dessas questões, frequentemente fundados em estereótipos e preconceitos.

As atividades como as que foram desenvolvidas no presente estudo podem ser integradas à matriz curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que, com pouca carga horária, parecem ter levado os participantes à revisão de suas crenças e sentimentos em relação a deficientes; seria particularmente produtiva a inserção de uma breve disciplina planejada prioritariamente para a construção de atitudes sociais genuinamente

favoráveis à inclusão, além da inserção, em diferentes disciplinas, de tópicos que devem ser tratados em diversas áreas de conhecimento, quando a concepção de educação em que se baseia a formação desses professores é a do ensino inclusivo. Tais tópicos, quaisquer que sejam as disciplinas em que se insiram, devem ser tratados com a devida seriedade por professores com atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão e, se possível, experientes em educação de crianças e jovens com necessidades especiais.

O presente texto deu destaque às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão por se entender que se trata de uma condição bastante relevante do ambiente 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. Os professores necessitam de suporte de várias ordens para desenvolver atividades adequadas em salas de aula inclusivas, tais como: materiais instrucionais apropriados e apoio de pessoal especializado; uma política claramente estabelecida e compromisso dos gestores para lidar com situações especiais que requeiram medidas particulares, como treinamento e supervisão contínua, ampliação do tempo para planejamento de atividades ou redução do tamanho da classe; suporte e auxílio de todo o ambiente escolar para ousar e poder experimentar, com ética e responsabilidade, práticas pedagógicas inovadoras em busca de experiências educacionais capazes de promover a inclusão educacional; prática social que encoraje toda a comunidade escolar, incluindo os alunos e suas famílias, a rever suas velhas crenças e comportamentos em relação a alunos e professores, ao ensino e à aprendizagem, às funções da escola e a outras questões da vida escolar comunitária. É necessário, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva no interior das nossas escolas e comunidades em geral.

Referências

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, v. 28, n. 3, p. 321-334, 1981.

ARTIOLI, A. L. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o ponto de vista do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.
- BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 28, p. 87-94, 1995.
- BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, v. 64, n. 1, p. 115-131, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 1994.
- CHACON, M. C. M. *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27-12-1994*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CLELAND, C. C.; CHAMBERS, W. R. Experimental modification of attitudes as a function of an institutional tour. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 64, p. 124-130, 1959.
- COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.
- DENARI, F. E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- GIBBONS, F. X. Stigma and interpersonal relations. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (org.). *The Dilemma of Difference: A multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986. p. 123-144.
- HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.

JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.

KRAJEWSKI, J. J.; FLAHERTY, T. Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, v. 38, n. 2, p. 154-162, 2000.

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*, v. 35, n. 3, p. 284-293, 2000.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O Indivíduo na Sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.

LANIER, N. J.; LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, v. 117, n. 2, p. 234-241, 1996.

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, abr. 2005.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PEARMAN, E. L. *et al.* Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, v. 27, p. 176-182, 1992.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, v. 63, n. 1, p. 59-74, 1996.

SHADE, R. A.; STEWART, R. General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.

SOUZA, J. C. C. *Um Dilema da formação Jurídica: o papel das escolas de Direito frente às questões da inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança¹

Camila Mugnai Vieira

Sadao Omote

Introdução

Uma particularidade marcante do ser humano é o seu desenvolvimento aprimorado e diversificado de aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, comparativamente aos assim chamados animais infra-humanos. Esses atributos permitem uma ampla gama de variações no convívio com seus pares coespecíficos, permitindo a cada pessoa uma possibilidade quase ilimitada de lidar com diferentes situações. Tal possibilidade é de particular importância em atividades que dependem direta ou indiretamente da participação de outras pessoas, o que ocorre em praticamente todas as situações, considerando que o ser humano é gregário. Mais ainda, com a globalização crescente, são patentes a diversidade de padrões de interação e as respectivas demandas de ajustamento.

Os comportamentos humanos instrumentais, aqueles direcionados a algum alvo com o propósito de produzir algum efeito, são fortemente influenciados pelos sentimentos e pelas crenças associados a esse alvo. Desse modo, a relação entre o afeto e a cognição tende a determinar a natureza do comportamento direcionado a esse alvo. Uma parte expressiva das ações praticadas pelas pessoas, no cotidiano, tem essa dinâmica, da qual, em geral, a pessoa não tem consciência, o que pode levá-la a não ter percepção crítica de seus próprios comportamentos.

¹ Texto original: VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Acesso em: 3 fev. 2022. ([Link externo](#)).

Uma situação social de especial importância diz respeito a interações que, propositadamente ou não, resultam na aquisição de novas cognições a respeito de diferentes objetos, acompanhadas muitas vezes de algum sentimento, o que pode influenciar a eventual ação da pessoa em relação a esse objeto. Isso ocorre em muitas situações, formalmente constituídas ou não, como nas relações intrafamiliares, de trabalho, de lazer etc. O contexto de interesse para os propósitos deste texto é o da instituição escolar, em especial a relação interpessoal e social que ocorre na sala de aula.

Neste texto, pretende-se levantar a necessidade de uma dimensão frequentemente pouco valorizada e pouco considerada na formação de professores para a efetividade de uma educação escolar inclusiva e de qualidade para crianças e jovens e convidar o leitor a refletir sobre ela. Trata-se de variáveis pessoais do professor, mais especificamente as suas atitudes sociais em relação à inclusão, e das possibilidades de modificá-las. Outras variáveis pessoais do professor, relevantes para o seu exercício docente, como habilidades sociais, autoeficácia, crença em um mundo justo, concepções sobre o ensino e a aprendizagem etc., são também investigadas. No entanto, a opção por atitudes sociais fundamenta-se na proposição de que estas estão subjacentes às ações significativas das pessoas (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

A relação ensino-aprendizagem é primariamente uma relação interpessoal dialética entre quem ensina e quem aprende. Considerando que muito da aprendizagem na sala de aula ocorre de modo coletivo, a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada aluno, bem como entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais que ocorrem no espaço social da sala de aula. Considerar as relações sociais no contexto escolar torna-se imprescindível para a compreensão do fenômeno educacional. É necessária a sensibilização para as questões relacionadas à subjetividade dos professores, que vivenciam cotidianamente em sua prática diversos desafios, diversas angústias e conquistas (OMOTE; VIEIRA, 2018).

Prover ensino de qualidade para a formação de novas gerações capazes de enfrentar com competência os desafios postos pela moderna sociedade em constante e rápida transformação é um discurso frequentemente proferido pelas autoridades e pelos gestores públicos. A política e a prática, nessa direção, têm se caracterizado pela preocupação em aumentar a verba destinada à Educação, equipar as instituições escolares com modernos laboratórios e recursos de altas tecnologias e capacitar os professores. Naturalmente, tudo isso é relevante, mas não suficiente para a melhoria da qualidade da educação escolar.

Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos constituem-se de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. No contexto da sala de aula, o foco recai sobre os alunos e o seu desempenho escolar. As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas. Esses elementos influenciam as suas interações e condutas em relação aos seus alunos, incluindo os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE),² de modo favorável ou desfavorável (OMOTE; VIEIRA, 2018). Portanto, a capacitação de professores, da formação inicial à formação continuada, precisa levar em consideração suas variáveis pessoais. Não é suficiente o conhecimento sobre os variados fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva nem o domínio de procedimentos e recursos avançados.³ As atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão representam uma possibilidade de que os conhecimentos e os recursos disponíveis sejam mobilizados para a construção da Educação Inclusiva.

Dentre tantas variáveis pessoais dos professores que podem afetar diretamente o seu trabalho docente, é propósito deste ensaio teórico examinar, particularmente, as atitudes sociais em relação à inclusão e as possíveis estratégias para modificá-las, as quais devem fazer parte do processo de formação docente. Para tanto, são tratados aspectos conceituais relacionados às atitudes sociais e às estratégias para suas mudanças. São também discutidas possíveis conexões entre as atitudes sociais em relação à inclusão e algumas variáveis sociodemográficas dos professores, como gênero, idade, tempo de formação, área de atuação, contato prévio com alunos com deficiências, sentimento de autoeficácia, entre outras. Ademais, são apresentados efeitos das variáveis ambientais, como sobrecarga de trabalho e apoios especializados, além de aspectos relacionados aos próprios alunos, como tipos de deficiências e graus de comprometimento. Propõem-se, a partir dos resultados dos estudos analisados, reflexões a

2 A legislação brasileira emprega a expressão “público-alvo da Educação Especial” (PAEE) para se referir a pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Embora algumas pesquisas apresentadas tenham utilizado nos textos originais as expressões “pessoas com deficiências” ou “alunos com necessidades especiais”, optou-se, neste ensaio, pela adoção do termo PAEE para atualização e uniformização da terminologia no texto. Ademais, o foco da discussão recai sobre as atitudes sociais em relação ao objeto social “inclusão”, sem a especificação de quais são os grupos sociais em questão. Quando necessário, foi dado devido destaque à condição dos alunos, explicitada no texto por terminologia específica.

3 Há tantos outros fenômenos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Muitas transformações são necessárias, em termos de políticas públicas, currículos, estruturas, materiais, recursos e cultura escolar. Aspectos econômicos e sociais mais amplos na sociedade brasileira, como a pobreza e suas repercussões, a violência, o preconceito em relação a determinados grupos sociais, ainda precisam ser superados. Não se ignoram esses fenômenos, estreitamente relacionados à qualidade da educação escolar, mas não serão aqui discutidos por fugirem ao escopo do texto.

respeito da capacitação docente para além do treinamento técnico, aproveitando as estratégias relatadas na literatura e nas experiências exitosas para configurar propostas de formação de professores que abarquem conhecimento e técnica, mas também, ou especialmente, os aspectos atitudinais e relacionais.⁴

Atitudes sociais de professores em relação à inclusão

As atitudes sociais são descritas como predisposições psíquicas ou afetivas com relação a uma pessoa, a um grupo, a alguns objetos ou fenômenos, como situações e ideias, referidos como objetos atitudinais. As atitudes sociais relacionam-se necessariamente a algum objeto atitudinal, podendo ser positivas ou negativas, ou seja, favoráveis ou desfavoráveis. As atitudes sociais compõem-se de três elementos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. O eixo cognitivo diz respeito ao conhecimento sobre o objeto atitudinal, isto é, o conceito, a representação cognitiva que o sujeito possui acerca desse objeto, incluindo avaliações, julgamentos e crenças a respeito de algo ou alguém. Já o eixo afetivo indica os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis ao objeto atitudinal, agregando afetos positivos ou negativos. E o eixo comportamental refere-se às ações do sujeito direcionadas ao objeto atitudinal, coerentemente com as crenças e os sentimentos em relação a ele (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

Com o avanço nos debates sobre a inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cresceu o interesse das pesquisas sobre atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. A análise cuidadosa dos resultados dessas pesquisas pode sinalizar quais são as ações dos professores no cotidiano escolar (OMOTE *et al.*, 2005), visto que uma ampla gama de variáveis pode estar relacionada a essas atitudes sociais. As investigações a esse respeito apresentam resultados diversificados não inteiramente conclusivos. Apesar dessas imprecisões, a importância de algumas variáveis é evidenciada em muitas pesquisas, destacando-se o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação profissional.

Os estudos realizados com professores trazem resultados aparentemente descontraídos quanto à relação entre o gênero e as atitudes sociais sobre a inclusão. As atitudes sociais de participantes do gênero feminino em relação à inclusão podem ser mais favoráveis que as do gênero masculino (BRUNHARA *et al.*, 2019; SALOVIITA, 2020) ou, contrariamente, os do gênero masculino podem apresentar atitudes sociais mais favoráveis

4 No desenvolvimento dessas análises, são utilizados estudos realizados nas duas últimas décadas. Mesmo as pesquisas realizadas em contextos distintos do sistema educacional brasileiro são consideradas, na extensão em que os seus achados contribuem para a compreensão do fenômeno em estudo.

que os do gênero feminino (CAPELLINI; RODRIGUES; REIS, 2013; CHOPRA, 2008; GOUVEIA, 2019). Uma terceira possibilidade também foi evidenciada, indicando não haver relação entre o gênero dos participantes e essas atitudes sociais (PARASURAM, 2006).

Outra característica dos professores que pode manter alguma conexão com suas atitudes sociais em relação à inclusão é a idade cronológica deles. Aqui também os resultados são bastante desencontrados. Os estudos revelam que os mais jovens podem apresentar atitudes mais favoráveis que os menos jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; SALOVIITA, 2020), mas há também resultado oposto, ou melhor, que evidencia atitudes sociais mais favoráveis entre os menos jovens que entre os mais jovens (CAPELLINI; RODRIGUES; REIS, 2013; GOUVEIA, 2019). Há ainda estudos que mostram não haver diferença entre participantes jovens e velhos (PEREIRA JUNIOR, 2009; SOUZA, 2011).

O tempo de experiência docente e as atitudes sociais em relação à inclusão podem apresentar uma relação inversa, dado que professores mais experientes têm atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão, como evidenciado por Gal, Schreur e Engel-Yeger (2010). Várias pesquisas apontaram nessa direção, mas há resultados diversificados. Contrariamente, os resultados encontrados por Leung e Mak (2010) mostram que os professores participantes com mais de 10 anos de experiência docente tiveram atitudes mais positivas do que aqueles com menos de 10 anos, indicando engajamento pessoal, envolvimento e satisfação com o trabalho como fatores responsáveis por essa diferença. Já Chopra (2008) não encontrou diferenças entre professores com mais de 10 anos de docência e aqueles com menos de 10 anos.

Um dos componentes das atitudes sociais é o cognitivo, constituído por crenças a respeito do objeto atitudinal. Essas crenças são frequentemente construídas por meio de informações adquiridas em fontes não necessariamente confiáveis, que podem transmitir preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, pode-se supor que o contato direto com o objeto atitudinal pode contribuir para construir novas crenças a respeito dele, tanto positivas quanto negativas. O contato com pessoas PAEE pode favorecer a construção de atitudes sociais positivas em relação à inclusão, se o convívio levar à melhor compreensão das necessidades ou limitações. Além disso, as habilidades e as potencialidades até então não reveladas podem ganhar visibilidade. O aprendizado advindo da experiência com alunos PAEE pode trazer segurança ao professor, além de proximidade, o que pode mobilizar afeto mútuo e, por conseguinte, maior aceitação desses alunos.⁵

5 A "hipótese de contato", de Allport (1954), parte do pressuposto de que o contato entre membros de grupos distintos permite verificar as semelhanças existentes quanto aos valores, às ideias e às emoções, levando a reelaborar a percepção inicial de diferenças (CROCHÍK, 2001). Allport (1954) salientou que as condições para esse contato ser bem-sucedido incluem a frequência, a diversidade, a duração, o status de membros dos grupos em interação, se há competição ou cooperação e se o contato é ou não voluntário.

Confirmando a hipótese de contato, os achados de Avramidis e Kalyva (2007) e de Saloviita (2020) apontam que as experiências de professores com alunos PAEE são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. Outro estudo evidenciou que essa diferença significativa só foi observada entre os professores de 5ª a 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (DELGADO-PINHEIRO, 2003). Em apoio a esse resultado, nos estudos de Brito (2017) e Silva (2008), com os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não foi encontrada diferença significativa nas atitudes sociais entre os que tinham experiência com alunos PAEE e os que não tinham.

O contato por si só pode não garantir atitudes sociais mais positivas. As atitudes sociais dos professores podem tornar-se mais favoráveis à inclusão se as experiências com os alunos PAEE em sala de aula forem positivas (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; KUYINI; DESAI; SHARMA, 2018; SALOVIITA, 2020). É necessário que esse contato ocorra em situações adequadas e seja concomitante a outras condições, como a informação, o apoio e a ampliação de recursos que ensejem experiências favoráveis com estudantes com deficiência.

A área de formação e/ou atuação profissional pode relacionar-se às atitudes sociais no tocante à inclusão pela própria especificidade da escolha ou vocação, que pode ser influenciada pelas atitudes prévias dos sujeitos. Uma pessoa que opta por seguir uma carreira na área da Saúde provavelmente tem um perfil diferenciado daquela que escolhe a área de Ciências Exatas, em termos de características psicológicas, vivências e demais condições que podem influenciar a sua formação global. Adicionalmente, espera-se que os conhecimentos e as experiências adquiridos em cursos e profissões específicas possam modificar as atitudes.

Algumas pesquisas, como as de Kijima (2008), Silva (2008) e Souza (2017), indicam que eventuais diferenças encontradas entre sujeitos de formações distintas podem ser anteriores à escolha dos cursos. A opção por determinada área de formação em nível de especialização parece ser influenciada pelas atitudes sociais em relação à inclusão, e não pelo conteúdo curricular do curso. Assim, Kijima (2008) verificou que, já antes de iniciarem o curso de especialização, os professores que haviam feito a opção pela formação em Educação Especial apresentavam atitudes sociais mais favoráveis dos que haviam feito opção por outras áreas de Educação. Semelhantemente, Souza (2017) constatou que, dentre os professores que estavam fazendo curso de especialização em Educação Especial, aqueles que haviam feito opção pela área de Deficiência Intelectual apresentavam atitudes sociais mais favoráveis do que quem havia feito opção pela área de Deficiência Auditiva. Talvez não apenas a escolha da área, na qual os professores buscam a sua formação especializada, como também a própria

decisão de fazer essa capacitação sejam influenciadas por suas atitudes sociais em relação à inclusão (SILVA, 2008). O estudo de Silva (2008) evidenciou que os professores com especialização apresentaram atitudes sociais mais favoráveis do que os seus colegas sem especialização. Em vista do delineamento da pesquisa de Silva, não é possível levantar a hipótese acerca da possibilidade de o curso de especialização ter contribuído para a mudança de atitudes sociais.⁶

Outras variáveis pessoais e demográficas do professor podem estar relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, por exemplo, as habilidades sociais, a autoeficácia e até a região do Brasil na qual atua. As condições concretas do ambiente de trabalho, a carga horária docente, o acesso a recursos e o apoio recebido também são importantes. Uma característica do professor que vem sendo progressivamente valorizada se refere às suas habilidades sociais. Foi encontrada correlação positiva significativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão e o fator 4 do Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), que corresponde à capacidade de “autoexposição a desconhecidos e situações novas” (SILVA, 2008). Esse resultado sugere como as atitudes sociais em relação à inclusão podem estar relacionadas à disposição psicológica de enfrentar desafios. Parece plausível essa possibilidade, na medida em que ser favorável à inclusão pode significar o enfrentamento de situações novas, eventualmente até temidas. Isso pode estar relacionado à outra variável pessoal do professor, nem sempre considerada devidamente, a saber, o senso de autoeficácia. O modo como o professor se percebe capaz de atuar com alunos com deficiências pode afetar suas atitudes sociais em relação à inclusão (BERRY, 2010). Alguns estudos, como os de Kuittinen (2017) e Yada e Savolainen (2017), indicam haver correlação positiva significativa entre autoeficácia e atitudes sociais, especialmente entre professores em serviço.

As pesquisas realizadas na Finlândia indicam que docentes das séries iniciais, correspondentes ao Ensino Fundamental no Brasil, são mais favoráveis à inclusão do que professores dos níveis correspondentes ao Ensino Médio e ao Ensino Superior brasileiros (SALOVIITA, 2020). Ademais, a pesquisa de Gouveia (2019) indica que, entre professores portugueses, de uma maneira geral, os de escola pública apresentam atitudes mais inclusivas do que os da escola privada.

Capellini, Rodrigues e Reis (2013) compararam as atitudes sociais de professores das diferentes regiões do Brasil e verificaram que os profissionais das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste juntos apresentam escores significativamente mais altos, comparativamente aos das regiões Sul e Sudeste. Resta verificar em que variáveis sociodemográficas os professores dessas regiões se diferenciam.

⁶ Esta questão será discutida no próximo item.

As variáveis circunstanciais do contexto escolar podem estar associadas às atitudes sociais em relação à inclusão. Os professores confiantes em suas redes de apoio, com acesso suficiente a recursos educacionais, como um assistente de ensino em sala de aula, e com baixa expectativa em relação ao aumento da carga de trabalho com alunos PAEE, têm atitudes mais positivas (SALOVIIITA, 2020). Uma década antes, Gal, Schreur e Engel-Yeger (2010) já haviam evidenciado que os professores com mais horas de trabalho por dia tinham atitudes sociais mais negativas do que aqueles com menos carga horária diária.

Algumas características do aluno PAEE e seu grau de comprometimento podem influenciar as atitudes dos docentes. As condições mais facilmente aceitas pelos professores são distúrbios relacionados a problemas leves de aprendizado. As condições mais difíceis para serem aceitas e que geram atitudes menos favoráveis são autismo, surdez, deficiências intelectuais graves, deficiências múltiplas e sérios problemas emocionais e comportamentais (SALOVIIITA, 2020). A inclusão de alunos com deficiências físicas ou sensoriais é mais bem aceita do que daqueles com problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais, sendo estes últimos alvos de atitudes sociais mais negativas (GAL; SCHREUR; ENGEL-YEGER, 2010).

Os resultados inconclusivos recomendam novas investigações com um delineamento que permita compreender melhor a relação entre tais atitudes sociais e algumas das variáveis que podem ser determinantes, a serem consideradas no planejamento de capacitação de professores para o ensino inclusivo de estudantes PAEE. Seguramente, as atitudes sociais em relação à inclusão não são construídas ou influenciadas por variáveis específicas de modo isolado. Elementos constituintes dos sujeitos e dos objetos atitudinais, bem como aspectos do contexto e das interações sociais parecem relacionar-se de modo complexo no processo de formação das atitudes sociais em relação à inclusão. É preciso buscar a relação entre as atitudes sociais e cada uma das variáveis específicas envolvidas, como também o efeito das interações entre estas sobre as atitudes sociais.

Formação de professores e mudança de suas atitudes sociais em relação à inclusão

O professor precisa tornar-se consciente dos fatores que interferem em seu julgamento dos alunos e que afetam as estratégias pedagógicas adotadas, a avaliação realizada e o modelo que oferece em relação às interações sociais em sala de aula. É necessário que os processos de formação o levem ao autoconhecimento e à busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas eficazes para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ampla diversidade de necessidades do alunado (OMOTE; VIEIRA, 2018).

Além da aquisição de conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático-pedagógicos especiais, o professor precisa adquirir competências para lidar com diferentes situações sociais que podem surgir no ambiente de sala de aula e da escola, envolvendo a questão da Educação Inclusiva e suas implicações. Isso envolve uma série de características do professor, aqui referidas como variáveis pessoais. No presente texto, são tratadas especificamente as suas atitudes sociais em relação à inclusão por ser a variável pessoal mais estreitamente relacionada à resposta do professor diante de desafios colocados pela implementação da Educação Inclusiva.

De modo geral, os cursos de capacitação não têm contemplado as atitudes sociais do professor em relação à inclusão. Não se trata da introdução dessa temática no conteúdo programático para ser debatida para a compreensão da sua relevância. Mais do que isso, por meio de diferentes atividades programadas, a capacitação deve permitir aos professores modificarem suas atitudes sociais, tornando-as genuinamente favoráveis à inclusão. Assim, as competências e os conhecimentos adquiridos poderão ser utilizados efetivamente em prol da promoção da inclusão escolar.

Para a mudança de atitudes sociais, os seus três componentes (cognitivo, afetivo e comportamental) precisam ser convenientemente trabalhados. A exposição a novas informações é uma estratégia potente para mudança de atitudes sociais. Nesse sentido, há várias possibilidades de manejo de conteúdos e situações que podem gerar novos conhecimentos e mudança conjunta de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Para tanto, precisam ser oferecidas informações favoráveis a respeito do objeto atitudinal e oportunidades de realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento de afetos positivos. Convenientemente, combinadas essas experiências, podem ser criadas tendências e ações pró-objeto atitudinal. Tais procedimentos podem ser incluídos em programas de capacitação para professores ainda em formação, cursos pontuais e disciplinas específicas (GOLMIC; HANSEN, 2012; OMOTE *et al.*, 2005; SHARMA, 2012).

A formação do professor não se encerra em uma formação inicial e básica nem mesmo em capacitações continuadas, pois é um processo dinâmico e permanente. Assim sendo, deve ocorrer a reflexão contínua sobre sua prática profissional. São necessários espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências entre os pares, que propiciem aos professores a experiência de contato com suas próprias fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas em busca da construção de maior valorização e sentido no ofício docente. Tal proposta deve estar pautada em uma cultura escolar que priorize os valores humanos capazes de favorecer um trabalho cooperativo, relações interpessoais saudáveis e empáticas, maior autoestima e motivação

de todos (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010). Pode ser um importante desafio a ser enfrentado pela liderança da gestão escolar.

As lutas diárias dos professores no cotidiano escolar não são poucas. A necessidade de mediação do processo de construção de conhecimento e a complexidade que isso implica geram várias demandas, além dos novos papéis e das novas responsabilidades a serem assumidos diante da proposta da Educação Inclusiva. Nesse contexto, independentemente do posicionamento político ou da abordagem de ensino que assumem, os professores constroem crenças, expectativas e atitudes sociais que influenciam suas ações e interações com seus alunos. Assim, há variáveis individuais dos professores que precisam ser consideradas para que se construa a educação de qualidade que se pretende. Conhecer essas características pessoais e aprender a utilizá-las em benefício do trabalho docente devem ser aspectos trabalhados na formação docente (OMOTE; VIEIRA, 2018).

É necessário aguçar a capacidade do professor de refletir sobre a sua própria prática, avaliar-se e reconstruir suas condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta na sala de aula. A auto-observação, a reflexão e a busca de transformação pessoal devem ser contínuas. Devem ampliar-se espaços de encontro entre os professores e destes com outros setores da escola, que, em interação, caminhem para a construção de uma cultura escolar inclusiva (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Os estudos sobre atitudes sociais indicam que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuarem no ensino inclusivo e apontam a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço (VERDE; CORRÊA; SANTOS, 2020). Cursos de curta duração sobre as necessidades de alunos com deficiência ou a introdução desses tópicos em algumas disciplinas de cursos de formação têm sido empregados com o propósito de capacitar os futuros professores para o ensino inclusivo. Estudos sobre a formação de pedagogos indicam um ganho de espaço da Educação Especial na graduação, com a oferta de disciplinas com tópicos interessantes. No entanto, há limitações e necessidade de mudanças para currículos que considerem a interdisciplinaridade, as especificidades relevantes de cada deficiência e da formação e habilitação dos pedagogos (SILVA, 2009), assim como a capacitação e a experiência dos docentes que ministram as disciplinas e o tempo adequado dedicado à temática da inclusão (COOK, 2002).

O grande desafio na formação de professores é construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com situações complexas e com os processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade (PLETSCH, 2009). A capacitação dos professores, além da compreensão das características e necessidades do aluno PAEE e da utilização de recursos para

atendê-las, deve incluir também uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão (OMOTE *et al.*, 2005). Se as atitudes negativas dos futuros professores não forem abordadas durante a formação inicial, elas podem dificultar o progresso da Educação Inclusiva nas escolas (FORLIN *et al.*, 2009).

Há algumas experiências de modificação de atitudes sociais dos professores em relação à inclusão que, no conjunto, estão delineando um possível procedimento a ser incluído em cursos de capacitação. Essa possibilidade é particularmente promissora, considerando não haver mais dúvida de que a capacitação de professores para a Educação Inclusiva não mais pode se limitar à aquisição de novos conhecimentos e de novas habilidades para o uso de recursos especiais, que se destinam ao ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Considerando que as atitudes sociais se constituem em um fenômeno complexo e multideterminado, o uso de diferentes estratégias deve ocorrer de modo articulado. Adicionalmente ao acesso a informações, o contato com pessoas PAEE ou a oportunidade de vivências práticas no cotidiano escolar podem ser eficazes. Naturalmente, essas experiências precisam ser gerenciadas de maneira a prover vivência positiva capaz de criar disposição favorável ao objeto atitudinal.

Golmic e Hansen (2012) avaliaram os efeitos de uma “experiência inclusiva” sobre as atitudes sociais, os sentimentos e as preocupações de professores em formação. A intervenção consistiu em 12 semanas de atividades docentes em salas nas quais havia alunos com necessidades especiais, seguindo passos que propunham reflexão sobre suas atitudes, suas concepções, seus conhecimentos e suas habilidades durante o período em que lecionaram. Segundo os autores, após essa experiência, as atitudes sociais em relação à inclusão tornaram-se mais positivas.

Os Programas de Pós-Graduação ou cursos específicos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva podem trazer efeitos positivos, como apontou o estudo de Male (2011). Segundo esse autor, as atitudes sociais dos professores tornaram-se significativamente mais favoráveis à inclusão após 10 semanas do chamado “módulo introdutório” em um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva. Em outro estudo, os professores que passaram por treinamentos apresentaram atitudes mais positivas em relação à filosofia geral da inclusão comparativamente àqueles que não passaram por essa capacitação (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007).

Outras estratégias, além dos cursos e das capacitações pontuais, são a disponibilização de informação escrita sobre temas relacionados à Educação Especial e o contato dos professores com os profissionais da área. Kim, Park e Snell (2005) ofereceram um boletim informativo para professores do

ensino comum escrito por profissionais da Educação Especial, o qual foi organizado em quatro partes, contendo informações sobre alunos com deficiência, notícias sobre o tema, informações sobre Educação Especial e inclusão e feedback de professores do ensino inclusivo. Além disso, os professores do ensino comum tiveram contato semanal com o educador especial. Após a intervenção, esses professores apresentaram atitudes sociais mais positivas do que seus colegas que não passaram por essa experiência.

Um breve conjunto de atividades, organizadas na forma de um workshop, com a finalidade de prover informações convincentes e vivências pró-inclusão, foi suficiente para modificar favoravelmente as atitudes sociais de professores participantes de um programa de capacitação (MENINO-MENCIA, 2020). As estratégias que levaram em consideração as variáveis pessoais e emocionais dos professores, na reflexão em relação à Educação Inclusiva, foram mais eficientes que o próprio curso para a mudança ocorrida. O uso de um procedimento como esse, em cursos de capacitação de professores para a Educação Inclusiva, pode ser bastante viável pela sua eficácia e pela sua brevidade. Foram apenas quatro horas de atividades, distribuídas em duas sessões.

Mesmo em cursos de formação a distância, novas informações favoráveis à inclusão expostas a professores podem gerar mudanças em suas atitudes sociais. Capellini, Rorigues e Reis (2013) avaliaram as atitudes sociais de 2.648 profissionais da Educação antes e depois de um curso de aprimoramento em Educação Especial e Inclusiva, oferecido pelo Ministério da Educação, na modalidade de Educação a Distância, e verificaram que as atitudes sociais em relação à inclusão se tornaram mais favoráveis após o curso. As mudanças foram mais expressivas nos grupos com escores iniciais mais baixos, sugerindo que um curso dessa natureza pode ser particularmente efetivo para os professores com atitudes sociais iniciais menos favoráveis.

A despeito de muitas pesquisas apresentarem efeitos positivos de intervenções que propuseram promover mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, há resultados divergentes na literatura. Algumas intervenções não apresentaram efeitos positivos nas atitudes sociais em relação à inclusão (WILKINS; NIETFELD, 2004; WOODCOCK; HEMMINGS; KAY, 2012). Possivelmente, aulas teóricas e leituras não são suficientes para modificar atitudes negativas de professores, uma vez que, além de aspectos cognitivos, elas envolvem componentes afetivos e comportamentais, que não são afetados necessariamente pelo acesso à informação. Gatti (2003) ressaltou que, para programas formativos terem impacto efetivo no modo de agir das pessoas, é imprescindível que considerem as condições psicossociais e culturais dos sujeitos envolvidos, além de suas condições cognitivas, buscando integrar vida e trabalho dos participantes.

Outro elemento que possivelmente potencializa ações de capacitação docente é o trabalho em pequenos grupos. Cursos em larga escala, com um grande número de participantes, no formato de palestras e seminários, têm um efeito limitado. Mintz (2007) apontou que crenças, atitudes e valores não são facilmente tratados em grandes grupos e requerem aproximação entre as pessoas e discussões aprofundadas. Martins (2006) indicou a importância da utilização de estratégias mais dinâmicas e significativas aos professores e a ampliação de espaços permanentes de estudos e de troca de experiências, dúvidas e angústias.

Um procedimento particularmente eficiente consiste em envolver os professores em atividades que pressupõem que suas atitudes sociais em relação à inclusão sejam favoráveis. Quando os professores se empenham no desenvolvimento de tais atividades, cria-se um estado psicológico conhecido por dissonância cognitiva (FESTINGER, 1957), se suas atitudes sociais não forem suficientemente favoráveis à inclusão. Na tentativa de solução desse conflito, as atitudes sociais podem tornar-se favoráveis para serem coerentes com a ação praticada. Merecem destaque aqui dois estudos: o de Gash (1993) e o de Vieira (2014).

Gash (1993) desenvolveu um programa para promoção de atitudes sociais positivas em relação às crianças PAEE. Os professores foram capacitados a ministrar aos seus alunos lições nas quais eram abordados os tipos de deficiência, as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentavam e os sentimentos que despertavam nelas. As atividades destinavam-se a oferecer oportunidade para que as crianças reconsiderassem suas ideias e percebessem essas pessoas de modo mais positivo. Os resultados apontam que os professores submetidos a esse procedimento apresentaram atitudes sociais mais positivas em relação aos alunos PAEE do que seus pares não submetidos ao procedimento.

Uma intervenção diferente foi desenvolvida por Vieira (2014), que capacitou professores para aplicarem a seus alunos um programa informativo sobre a temática das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil, que utilizava estratégias pedagógicas e lúdicas variadas. A administração desse programa informativo pelos professores junto às respectivas classes resultou na mudança satisfatória de atitudes sociais dos alunos, tornando-os mais favoráveis à inclusão. Ao mesmo tempo, as atitudes sociais dos próprios professores sofreram mudanças, tornando-se mais favoráveis. Os professores cujas atitudes sociais se modificaram após a administração do programa informativo eram predominantemente aqueles que lecionavam em classes cujos alunos também apresentaram mudanças expressivas nas atitudes sociais após o programa informativo.

A implementação bem-sucedida da Educação Inclusiva requer muito mais que o treinamento de professores para o uso competente de recursos

avançados de ensino, inclusive para estudantes PAEE. Na construção da Educação Inclusiva, os professores podem encontrar novas maneiras de trabalhar que requerem ação colaborativa com a equipe escolar e podem permitir a aquisição de novas habilidades sociais. Os professores podem ser conduzidos, nessa tarefa, à revisão das velhas práticas, em busca de alternativas para atender à demanda da Educação Inclusiva (SALOVIITA, 2020). Quando ocorre a cooperação entre os professores, com apoio mútuo, a implementação da Educação Inclusiva pode produzir mudanças positivas nas atitudes sociais dos professores (AHMMED; SHARMA; DEPPELER, 2014).

É evidente a importância de investigações científicas sobre as intervenções relacionadas à inclusão escolar. Estudos devem ser ampliados no sentido de transporem o simples levantamento de dados sobre as atitudes sociais para investigações de possíveis intervenções que promovam de modo planejado as mudanças das atitudes sociais em relação à inclusão. Salienta-se a importância do rigor científico necessário a tais investigações, algo um tanto negligenciado em estudos de campo sobre atitudes sociais, quando não são utilizados instrumentos validados e padronizados ou delineamentos metodológicos adequados, o que pode levar a conclusões superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores (VIEIRA; OMOTE, 2017).

Conclusões

As ações voltadas à formação de professores devem considerar aspectos relacionados às variáveis pessoais dos docentes, pois elas refletem sua visão de mundo e de educação e influenciam suas interações com os alunos e as condutas em sala de aula. O professor é o grande modelo para seus alunos; suas ações e seu discurso são observados atentamente pelos estudantes, que intencional ou inconscientemente os reproduzem em seus comportamentos e interações. Assim, o professor necessita conscientizar-se a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às pessoas PAEE. Precisa aprender a desenvolvê-los adequadamente e esforçar-se para expressá-los de modo a colaborar para a construção de conhecimentos adequados e de atitudes sociais favoráveis à inclusão de seu alunado. A implementação da Educação Inclusiva depende não apenas da competência didático-pedagógica dos professores, mas das atitudes sociais favoráveis à inclusão por parte de toda a comunidade escolar.

O docente é o principal responsável pela mediação e pelo 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 os estudantes.

Essas relações interpessoais podem ser afetadas por decisões docentes, que incluem a disposição das mesas e cadeiras na sala, a formação dos grupos para as tarefas, o incentivo à cooperação entre pares, o rodízio de papéis de liderança e colaboração, a construção de um sentimento de pertencimento grupal, a empatia, a valorização das decisões coletivas, a mediação de conflitos, a expressão salutar de afetos positivos e negativos, o respeito às singularidades, dentre tantas outras possibilidades.

Tais elementos precisam ser trabalhados na formação docente e na prática diária. Deve ser ressaltada também a participação ativa dos estudantes como sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem e na construção de uma cultura inclusiva. Os alunos devem ser ouvidos atentamente, chamados a opinar, estimulados à criação de propostas de melhoria do ambiente em sala de aula e à aplicação destas na prática do cotidiano escolar. Além da intensa influência que podem exercer na formação e na mudança das atitudes sociais de seus estudantes, os professores também têm muito a aprender com os estudantes, espontâneos em suas ações e receptivos à reflexão e às transformações. A relação professor-aluno representa o ponto central dos processos de ensino, de aprendizagem e de inclusão, merecendo maior atenção em intervenções e pesquisas científicas.

Além dos processos de educação continuada, mais pontuais e temáticos, é preciso criar espaços de educação permanente, momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, entre tantas outras possibilidades que podem contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao trabalho docente. Isso certamente pode refletir nas relações produtivas com todos os alunos, com e sem deficiência, e em uma prática pedagógica efetiva e inclusiva, gratificante e edificante para todas as partes envolvidas na educação escolar inclusiva.

Por fim, ainda que possa aparentemente estar na contramão das mensagens otimistas a respeito do ensino inclusivo de todos os estudantes, é preciso lembrar que nem todas as crianças e nem todos os jovens com necessidades especiais podem ser atendidos em classes de ensino comum. Estas têm objetivos precípuos que não podem ser negligenciados na tentativa de atender a necessidades especiais não educacionais que indivíduos com algumas patologias incapacitantes apresentam. E, também na decisão sobre a colocação ou não dessas crianças em classes de ensino comum, devem prevalecer as atitudes sociais favoráveis à inclusão. O encaminhamento a serviços especiais, nos quais necessidades diferenciadas podem ser atendidas, precisa ser um ato de acolhimento e inclusão, e não de discriminação e rejeição.

Referências

- AHMED, M.; SHARMA, U.; DEPPELER, J. Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, n. 29, p. 317-331, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- ALLPORT, G. W. *The Nature of prejudice*. Boston: Addison Wesley, 1954.
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.
- BERRY, R. A. W. Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. *The Teacher Educator*, v. 45, n. 2, p. 75-95, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08878731003623677>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- 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. 657-667, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28086>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BRUNHARA, J. A. *et al.* Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. *Revista Cefac*, v. 21, n. 3, e13018, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; REIS, V. L. dos. Atitudes sociais de profissionais da educação em relação à inclusão e suas variáveis demográficas. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43., 2013, Aracaju. *Apresentação de artigo*. Aracaju: SBP, 2013.
- CHOPRA, R. Factors influencing Elementary School teachers' attitudes towards inclusive education. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, 2008, Edimburgo. *Apresentação de artigo*. Edimburgo: Heriot-Watt University, 2008.

- COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/088840640202500306>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de habilidades sociais (HID Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. *Professores do Ensino Regular e a Educação Inclusiva de alunos com perda auditiva*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- FESTINGER, L. *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.
- FORLIN, C. *et al.* Demographic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 13, n. 2, p. 195-209. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- GAL, E.; SCHREUR, N.; ENGEL-YEGER, B. Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, v. 25, n. 2, p. 89-99, 2010.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0885625930080203>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- GOLMIC, B. A.; HANSEN, M. A. Attitude, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2012.
- GOUVEIA, C. S. P. *Atitudes e práticas dos professores do 2º e 3º ciclos face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,

Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2019. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/8672>. Acesso em: 3 fev. 2022.

KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da educação frente à inclusão*. Monografia (Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

KIM, J.; PARK, E.; SNELL, M. E. Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, v. 43, n. 6, p. 401-415, 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43\[401:IOIAWC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[401:IOIAWC]2.0.CO;2). Acesso em: 3 fev. 2022.

KUITTINEN, E. *Inclusive education from teachers' perspective: Exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy*. University of Jyväskylä. 2017.

KUYINI, A. B.; DESAI, I.; SHARMA, U. Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, v. 24, n. 14, p. 1509-1526, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>. Acesso em: 3 fev. 2022.

LEUNG, C.; MAK, K. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, v. 14, n. 8, p. 829-842, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MALE, D. B. The Impact of a professional development programme on teachers attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, v. 26, n. 4, p. 182-186, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MARTINS, L. de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Londrina: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MENINO-MENCIA, G. F. *Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192128>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MINTZ, J. Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, v. 22, n. 1, p. 3-8, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x>. Acesso em: 4 fev. 2022.

OMOTE, S.; VIEIRA, C. M. A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de (org.). *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. p. 191-209.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>. Acesso em: 3 fev. 2022.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, v. 21, n. 3, p. 231-242, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>. Acesso em: 3 fev. 2022.

PEREIRA JUNIOR, A. A. *Atitudes sociais de professores da rede de ensino regular municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91206>. Acesso em: 3 fev. 2022.

PLETSCH, M. D. A Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 3 fev. 2022.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALOVIIITA, T. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 20, n. 1, p. 64-73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SANTOS, B. S. DOS; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SHARMA, U. Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 10, p. 52-66, 2012.

SILVA, E. *Formação de professores em educação especial: a experiência da Unesp – Campus de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,

Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91209>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise a partir da legislação e das atitudes e habilidades sociais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102241>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SOUZA, M. M. G. da S. e. 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28431>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SOUZA, M. M. G. da S. e. *Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização*. Monografia (Especialização em Atendimento Educacional Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

VERDE, E. J. S. R. C.; CORRÊA, L. DA S.; SANTOS, J. O. L. dos. Atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência: uma revisão sistemática da literatura. *Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 24, n. 1, p. 149-178, 2020.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114037>. Acesso em: 4 fev. 2022.

VIEIRA, C. M.; Omote, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudanças de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Reflexão e Ação*, v. 25, n. 3, p. 299-320, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9727>. Acesso em: 4 fev. 2022.

WILKINS, T.; NIETFELD, J. L. The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of*

Research in Special Educational Needs, v. 4, n. 3, p. 115-121, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x>. Acesso em: 4 fev. 2022.

WOODCOCK, S.; HEMMINGS, B.; KAY, R. Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 6, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6.5>. Acesso em: 4 fev. 2022.

YADA, A.; SAVOLAINEN, H. 'Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, n. 64, p. 222-229, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa¹

A *Revista Brasileira de Educação Especial*, ao completar 25 anos de publicação contínua, apresenta esta oportuna edição comemorativa dedicada ao balanço da produção científica em Educação Especial brasileira neste quarto de século. No presente texto, faremos a análise de uma particularidade do desenvolvimento de pesquisas em Educação Especial no Brasil, relativa às atitudes sociais em relação à inclusão.

O atendimento a pessoas com deficiência percorreu um longo caminho, desde as diferentes formas de exclusão – dos procedimentos extremos de eliminação física aos pretensamente mais “humanizados” – até os dias atuais, agora com grande foco na inclusão. Embora a proposta da *Revista Brasileira de Educação Especial* para a edição especial seja a de proceder ao balanço da produção científica em Educação Especial no Brasil nos últimos 25 anos, precisamos fazer referência a algumas ocorrências no estado de São Paulo na década de 1970, que cremos serem de capital relevância para dar sentido histórico à análise procedida neste texto.

No início da década de 1970, foram criados, no estado de São Paulo, os primeiros cursos de formação de professores especializados em Educação Especial, como habilitação do curso de Pedagogia, em obediência à Deliberação nº 13/73 do Conselho Estadual de Educação. Em 1975, um grupo constituído por profissionais de diferentes órgãos da Educação e Educação Especial indicou providências urgentes para, já em 1976, iniciar a habilitação de Educação Especial nos cursos de Pedagogia de algumas faculdades estaduais,² tendo apresentado uma proposta detalhada dessa habilitação.

Em 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, reunindo todos os Institutos Isolados. Em decorrência disso, as faculdades sofreram inúmeras modificações, incluindo a extinção de vários cursos, seguindo o princípio de “não repetição” do mesmo curso em

1 Texto original: OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 21-32, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>. Acesso em: 4 fev. 2022. ([Link externo](#)).

2 Naquela oportunidade, havia várias faculdades estaduais distribuídas pelo estado, referidas como Institutos Isolados, sem vinculação a nenhuma universidade.

diferentes campi. Em face da nova situação, um novo grupo de especialistas reorganizou a proposta, que indicou especificamente a unidade universitária do campus de Marília para a implantação da Habilitação em Educação Especial. Em 1977, teve início a primeira turma da Habilitação, nas áreas de Deficiência Mental e Deficiência Visual. As áreas de Deficiência da Audiocomunicação e de Deficiência Física tiveram início alguns anos depois.³

As diferentes áreas da Habilitação em Educação Especial tinham, no projeto original, apenas uma disciplina comum a todas as deficiências: *Fundamentos de Educação Especial*. Já para a segunda turma, iniciada em 1978, uma nova disciplina comum foi introduzida: *Divergências Sociais*. Nessa disciplina, os problemas enfrentados por pessoas com deficiências eram discutidos no contexto de desvios sociais em geral. Como era esperado, os alunos e até alguns professores tinham dificuldade, nos primeiros anos, para compreender a razão pela qual, para tornarem-se professores de Educação Especial, era necessário discutir categorias de pessoas tratadas como desviantes, tais como homossexuais, presidiários, usuários de drogas, alcoolistas, prostitutas etc.

No decorrer dos 32 anos de existência dessa Habilitação,⁴ ocorreram muitas mudanças nas concepções acerca das deficiências, de tal sorte que, paulatinamente, foi incrementada a carga horária de disciplinas comuns a diferentes áreas de deficiências. Isso decorreu da compreensão crescente por parte dos docentes de que, embora fossem colocadas em categorias distintas, cada qual com designação específica, as pessoas com deficiência apresentavam muitas características comuns, não no seu perfil anatomo-fisiológico, mas no tratamento recebido pela comunidade. Mais ainda, a compreensão de que muitas características psicossociais apresentadas por pessoas com deficiências não eram decorrência unicamente das patologias de que eram portadoras, mas do tratamento diferenciado recebido, muitas vezes com descrédito social.

A ampliação progressiva de assuntos comuns a diferentes deficiências, na matriz curricular da Habilitação em Educação Especial, foi decorrência da progressiva mudança no foco de atenção. Em vez de convergir o olhar para as pessoas com deficiência – na verdade, para a patologia de que eram portadoras –, aos poucos o campo de atenção e ação foi incorporando o entorno social de cada uma delas.

Em 1983 e 1984, Enumo realizou estudo detalhado e aprofundado de nove cursos de formação de professores de Educação Especial, na área

3 Mantemos aqui a terminologia vigente na oportunidade.

4 A formação de professores de Educação Especial foi encerrada com a reforma do curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, quando foram extintas as habilitações dos cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 2006). A última turma da Habilitação em Educação Especial, na Unesp de Marília, foi formada em julho de 2010.

de deficiência mental, então existentes no estado de São Paulo. Na dissertação de mestrado defendida em 1985, Enumo identificou a abordagem teórica que fundamentava os três cursos nos quais a autora encontrou uma proposta claramente estruturada. A proposta pedagógica da Habilitação em Educação Especial, da Unesp de Marília, foi identificada como tendo por base o modelo teórico por ela referido como social. Em sua conclusão, a autora apontou que a abordagem social adotada pela Unesp de Marília não apresentava ainda proposta de atuação que decorresse diretamente das concepções teóricas assumidas.

Naquela oportunidade, era relativamente estranho falar em modelo teórico social com referência a deficiências. Mesmo quando eram referidos aspectos sociais, comumente o foco recaía sobre as implicações sociais da deficiência para a própria pessoa com deficiência e para o meio social imediato, sobretudo para a família. A deficiência continuava a ser compreendida como consequência deletéria da patologia sobre o seu portador. Algumas tentativas iniciais, no sentido de introduzir pensamento social, caracterizando a deficiência primariamente como fenômeno social, uma vez que é a audiência que interpreta ou não uma condição como deficiência, não tiveram repercussão (OMOTE, 1979, 1980a, 1980b).

A literatura internacional sobre a análise social das deficiências é relativamente antiga. Alguns autores e suas obras tiveram alguma repercussão no nosso meio. Outros, ainda que tenham realizado análises bastante férteis do ponto de vista heurístico, não foram devidamente reconhecidos.

Apenas a título de exemplificação, destacam-se as análises e os debates desenvolvidos na área de deficiência intelectual por Dexter (1956, 1958a, 1958b, 1960a, 1960b, 1962) e Mercer (1965, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1977, 1978/79); Monbeck (1973) e Scott (1969) na área da deficiência visual; Higgins (1980) na área da deficiência auditiva; e Meyerson (1961) e Wright (1960) na área da deficiência física. Na abordagem das deficiências de um modo geral, destacam-se trabalhos como os de Bartel e Guskin (1980) e Hobbs (1975). Também tiveram repercussão os autores que trataram dos desvios de um modo geral (BECKER, 1963; FREEDMAN; DOOB, 1968; GOFFMAN, 1975; VELHO, 1974).⁵

Havia, assim, um quadro rico já bem estruturado para a compreensão do fenômeno das deficiências, de um modo amplo e contextualizado na sociedade na qual determinadas características apresentadas por algumas pessoas eram interpretadas como deficiências e essas pessoas eram tratadas

⁵ Deve ser acrescentado aqui um vigoroso estudo de análise sociológica das deficiências realizado por Piccolo (2011) na sua tese de doutorado. O autor apresenta aos leitores brasileiros os estudos do grupo conhecido por *Disability Studies*, até então pouco conhecido no nosso meio. Esse trabalho enriqueceu o arsenal de referenciais teóricos para a análise da deficiência como fenômeno socialmente construído. Um importante apontamento foi feito já em 2009, em conjunto a dois colegas, em um pequeno ensaio sobre as implicações do conceito social de deficiência, deixando claro que, nessa perspectiva, não podem ser subestimados os componentes biológicos presentes nas deficiências (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009).

distintivamente como deficientes. Apesar disso, prevaleceram as abordagens centradas nas próprias pessoas com deficiência, com o entendimento de que estava nelas a origem dos problemas por elas apresentados.

Esse era o quadro que estávamos vivenciando na área naquela oportunidade. Nas últimas três décadas, houve alguns avanços em relação a intervenções que resultam da concepção social de deficiência. Pode ainda ser insuficiente para fazer face ao apontamento de Enumo (1985), mas algumas novas linhas de investigação começaram a ser incrementadas a partir da década de 1980, em parte em consonância com a perspectiva social das deficiências.

Pode-se destacar aí a mudança no olhar sobre a questão das famílias de deficientes, não mais como fonte de recursos auxiliares no tratamento de crianças com deficiências, mas como um entorno social que tanto sofre os efeitos adversos da deficiência quanto se constitui em um ambiente relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiências. O estudo das habilidades sociais, sejam do próprio indivíduo com deficiência, sejam de seus outros significativos, como familiares e professores, aponta também uma preocupação com as questões interacionais. Mais recentemente, estudos sobre concepções de deficiências e outras variáveis pessoais de professores e futuros profissionais da Educação e Saúde começaram a se apresentar no cenário de investigações com a atenção voltada ao entorno social das pessoas com deficiência. Espera-se, nas próximas décadas, um grande avanço nos estudos dessa natureza, capazes de estabelecer claramente as relações entre o entorno de pessoas com deficiência e o desempenho delas, não só no contexto da educação escolar, mas também nos demais ambientes de uma comunidade dos quais devem fazer parte integrante.

Cada uma dessas linhas de investigação já dispõe de um volume suficiente de achados para merecer uma sistematização. Contudo, o propósito do presente texto é o de analisar especificamente os avanços ocorridos nos estudos acerca das atitudes sociais em relação à inclusão.

Quando, em meados da década de 1990, começaram as discussões dentro de uma nova proposta, a da inclusão, adotada com muita paixão por muitos estudiosos, o foco de atenção, que até então recaía predominantemente ou exclusivamente sobre a pessoa com deficiência, deslocou-se para o meio. A imagem que se criou prontamente foi a de que é o meio, sobretudo a escola, que deveria envidar todos os esforços para se adequar às características e às necessidades das pessoas com deficiência.

No bojo da discussão sobre o papel desempenhado pelo meio social, na construção da inclusão, com certa frequência começaram a ser referidas as atitudes sociais das pessoas em relação à deficiência ou à inclusão. Tal discussão era fundada em opiniões pessoais ou observações fortuitas, sem

garantia da confiabilidade dos “dados” reportados. Essa discussão parecia apontar um virtual campo de conhecimento a ser construído urgentemente.

Assim é que, em 2000, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, vinculado à Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, iniciou a construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Tal escala veio a ser conhecida como Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), já amplamente conhecida dos pesquisadores interessados nessa temática (OMOTE, 2005). Como era previsto, a existência de um instrumento de coleta de dados relativos a um fenômeno que estava demandando alguma inovação nos seus estudos abriu grandes possibilidades, e a Elasi foi prontamente utilizada em numerosos estudos,⁶ alguns desenvolvidos pelos próprios integrantes do grupo de pesquisa, e outros por pesquisadores de diferentes partes do país.

A maior parte desses estudos trata da descrição e da avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão. Destacam-se, apenas para citar alguns exemplos, pesquisas relacionadas às atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental (CARVALHO, 2008; PEREIRA JUNIOR, 2009; SILVA, 2008) e do Ensino Superior (CHAHINI, 2010; MACIEL, 2014). As atitudes sociais de estudantes universitários foram amplamente pesquisadas, considerando a presença ou não de colegas com alguma deficiência na classe (CHAHINI, 2010; MACIEL, 2014; SANTANA, 2013) ou em função do currículo escolar (CAETANO, 2009; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; MARINHO, 2016). Os alunos de cursos de especialização também tiveram as suas atitudes sociais em relação à inclusão avaliadas em função da área de especialização (KIJIMA, 2008; SOUZA, 2011, 2017).

Alguns estudos deixam evidentes as possibilidades de modificação das atitudes sociais em relação à inclusão de modo planejado. A presença de colegas na classe e a incorporação de disciplinas que tratam de questões relativas à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva, na matriz curricular, podem ter um papel importante nessa modificação de atitudes sociais em relação à inclusão.

Nos estudos de Chahini (2010) e Maciel (2014), os estudantes universitários que tinham colegas de classe com deficiência apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que os seus pares de mesmos cursos que frequentavam classes nas quais não havia estudante com deficiência. A clássica hipótese de contato, construída na área de estudo dos estereótipos sociais (GARDNER; TAYLOR; SANTOS, 1969; TRIANDIS; VASSILIOU, 1967), pode ser oportuna para a compreensão da dinâmica das atitudes

⁶ Em um rápido levantamento, foram identificados os seguintes trabalhos nos quais foi utilizada a Elasi: 12 teses de doutorado, oito dissertações de mestrado, três monografias de curso de especialização, dois trabalhos de conclusão de curso de graduação, 21 artigos publicados em periódicos, seis capítulos de livros e 38 trabalhos completos publicados em anais de eventos.

sociais, ao menos parcialmente, porque o contato e o convívio permitem modificar os componentes cognitivos das atitudes sociais (RODRIGUES, 1973). Os resultados encontrados por Chahini (2010) e Maciel (2014) podem ser devidos ao fato de um grupo de estudantes ter contato com colegas com deficiência e, assim, a oportunidade de modificar as suas crenças a respeito de pessoas com deficiência.

Quando comparadas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos de Pedagogia da Unesp de Marília, no início do primeiro ano, com as dos colegas no início do quarto ano, Marinho (2016) encontrou diferenças significantes a favor do segundo grupo. No decorrer desse período, os estudantes desse curso de Pedagogia tiveram oito disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva, perfazendo um total de 255 horas-aula. No segundo semestre do quarto ano, esses estudantes fazem opção por uma área de aprofundamento. As atitudes sociais dos estudantes de Aprofundamento em Educação Especial foram reavaliadas ao final do quarto ano, após terem mais cinco disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva, com a carga horária total de 300 horas-aula. Nessa avaliação, os estudantes não apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que a primeira avaliação, feita no início desse aprofundamento. Esse resultado pode sugerir a possibilidade de que as atitudes sociais podem ser modificadas com a presença de uma quantidade não tão numerosa de disciplinas de Educação Especial e/ou de Educação Inclusiva.

No estudo de Fonseca-Janes e Omote (2013), o mesmo grupo de estudantes de um curso de Pedagogia apresentou atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis no quarto ano, comparativamente a quando estavam frequentando o primeiro ano. No decorrer desse período, esses estudantes cursaram duas disciplinas da área de Educação Especial e Educação Inclusiva, com carga horária total de 150 horas-aula. No decorrer dos quatro anos do curso de Pedagogia, houve essa mudança expressiva nas atitudes sociais em relação à inclusão, possivelmente graças à presença dessas disciplinas. Pode ser mais uma indicação da relativa facilidade de modificação dessas atitudes sociais mediante discussões relacionadas à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Uma breve capacitação para a Educação Inclusiva, feita com professores do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, demonstrou ser eficiente para produzir mudanças favoráveis em suas atitudes sociais em relação à inclusão (DIAS, 2017; SOUZA; LINDOLPHO; PEREIRA, 2018). Souza, Silvero e Galhardi (2014) avaliaram as atitudes sociais de alunos de um curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica antes e depois de um módulo de 12 horas no qual eram discutidas a inclusão e as estratégias pedagógicas para promovê-la e não encontraram mudança significativa. Esse módulo, além de ser muito breve, não tinha o propósito

de promover mudança nas atitudes sociais. Ainda que as atitudes sociais em relação à inclusão possam ser modificadas com relativa facilidade, a mera referência à inclusão e aos procedimentos pedagógicos para a sua consecução parece ser insuficiente.

Resultados mais convincentes podem ser encontrados em estudos experimentais realizados com estudantes e professores do Ensino Fundamental. Vieira (2006) aplicou um programa informativo a respeito de deficiência intelectual a alunos do Ensino Fundamental, avaliando as suas atitudes sociais antes e depois desse programa.⁷ Os estudantes apresentaram mudanças significantes nas suas atitudes sociais após a sua administração. Já no estudo de 2014, a autora utilizou o mesmo programa informativo, desta feita, administrado ao estudantes pelos respectivos professores. Para tanto, estes foram convenientemente capacitados, tanto para a avaliação das atitudes sociais de seus alunos quanto para a aplicação do programa informativo. Os professores também passaram pela avaliação de suas atitudes sociais em relação à inclusão, antes e depois da capacitação e da administração do programa a seus alunos. Os resultados evidenciaram mudança significativa nas atitudes sociais tanto dos professores quanto de seus alunos. O programa informativo de Vieira (2006) foi utilizado também por Conceição (2018) com alunos do Ensino Fundamental, e foram obtidos resultados que confirmam a eficácia desse programa.

Nesses três estudos experimentais, foram utilizados grupos de controle, para que a mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão pudesse ser avaliada tanto pela comparação dos resultados do pré-teste com os do pós-teste do grupo experimental quanto pela comparação dos resultados obtidos pelo grupo experimental com os do grupo de controle. Esses três estudos não só deixam uma inequívoca evidência da possibilidade de modificação planejada dessas atitudes sociais como também apresentam uma proposta de procedimentos plenamente exequíveis no contexto cotidiano de sala de aula (CONCEIÇÃO, 2018; VIEIRA, 2006, 2014).

O futuro das pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão

Um dos ingredientes essenciais para a construção de uma cultura inclusiva diz respeito a atitudes sociais de todas as pessoas da comunidade. Nas palavras de Correr (2003, p. 19), quando nasce uma criança com deficiência, “todos os demais membros devem assumir juntos o compromisso de construir um ambiente inclusivo”. A escola é certamente a instituição social mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. Assim é que a capacitação de professores tem me-

⁷ A Elasi destina-se à mensuração de atitudes sociais de adultos em relação à inclusão. Vieira (2006, 2014) utilizou uma escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão. Essa escala será descrita mais adiante no texto.

recido especial atenção no contexto de construção da Educação Inclusiva. Aos poucos estão sendo considerados outros alvos, além daqueles tradicionais de domínio sólido de fundamentos da Educação e de recursos e procedimentos de ensino, inclusive a estudantes que apresentam acentuadas diferenças. As variáveis pessoais dos professores – suas habilidades sociais, concepções de deficiência e de Educação Especial e Inclusiva, atitudes sociais etc. – vêm progressivamente merecendo atenção nessa capacitação (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Como parte da formação inicial e continuada de profissionais da área de Educação, alguns estudos vêm sendo realizados com a inserção de um pequeno *workshop* como parte das atividades programadas de capacitação. Alguns resultados preliminares, ainda não divulgados, apontam promissora perspectiva de uma formação capaz de contemplar algumas características pessoais dos professores, com vistas à construção de um ambiente social inclusivo nas escolas.

O crescente volume de pesquisas em conformidade com o pensamento social, ainda que parcialmente, implica uma perspectiva otimista de enfrentamento da limitação da abordagem social das deficiências apontada por Enumo (1985). Qualquer investigação criteriosa em busca da construção do conhecimento precisa basear-se em dados dialógicos obtidos de instrumentos confiáveis e compartilhados de coleta de dados. E, certamente, a disponibilidade de tais instrumentos contribui sensivelmente para o desenvolvimento de pesquisas na área. Assim, são descritas muito sucintamente algumas das ferramentas que podem auxiliar na coleta de tais dados e inspirar a construção de novas ferramentas.

A mais amplamente empregada e, conseqüentemente, mais bem testada escala é a Elasi.⁸ Como suporte para os resultados da Elasi, pode ser utilizada a escala de atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiências específicas (OMOTE; BALEOTTI; CHACON, 2014). A escala é bastante simples, com apenas 14 itens em formato Likert, e possui quatro versões, uma para cada deficiência tradicionalmente reconhecida: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência visual. Essa escala pode ser utilizada como apoio para a Elasi. A convergência de duas ou mais medidas pode conferir maior confiabilidade aos dados coletados.

Ainda como suporte para a mensuração realizada por meio da Elasi, duas outras escalas podem ser empregadas, conforme o contexto ou os participantes da pesquisa. Barbosa (2005) desenvolveu a escala denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (Igaei), que foi

8 Com os dados de mais de 3 mil participantes de diversas pesquisas, a Elasi foi revista e reorganizada, resultando em uma segunda versão. Além disso, em vista de vários equívocos verificados no seu uso – da aplicação à interpretação de resultados –, foi elaborado um manual, a ser publicado brevemente.

utilizada em um estudo de comparação entre as atitudes sociais de pais de alunos com necessidades educacionais especiais e de pais de alunos sem necessidades educacionais especiais. O Igaei demonstrou possuir sensibilidade para detectar diferença significativa nas atitudes sociais entre os grupos de pais, sendo o primeiro significativamente mais favorável que o segundo (BARBOSA; ROSINI; PEREIRA, 2007). Com o propósito de compreender as atitudes sociais de empregadores em potencial, Tanaka (2007) desenvolveu a Escala de Atitudes Sociais frente ao Trabalho da Pessoa com Deficiência (Elart). Não temos conhecimento de que a Elart tenha sido empregada em investigações posteriores, importantes para a sua efetiva validação.

Para a realização de investigação de atitudes sociais de alunos do Ensino Fundamental em relação à inclusão, foi também construída uma versão infantil de escala de atitudes sociais (BALEOTTI; OMOTE, 2003). A versão original passou por uma revisão com base nos primeiros resultados (BALEOTTI, 2006; VIEIRA, 2006; BRITO, 2011). Nessa revisão, foram feitas algumas adequações na terminologia, e o número de itens passou de 27 para 20. Essa nova versão já foi utilizada por Conceição (2018), Souza (2014) e Vieira (2014) e em outras pesquisas em andamento. Agora, com cerca de mil registros obtidos em diferentes pesquisas, com a nova versão da escala infantil, estamos procedendo a uma análise minuciosa dos resultados para buscar estabelecer a sua fidedignidade e validade. O instrumento, que está sendo referido por Atitudes Sociais em relação à Inclusão – Escala Infantil (ASI-EI), estará em breve disponível, devidamente validado e padronizado, e com manual de aplicação, correção, análise de dados e interpretação de resultados.

Em vista do exposto, pode não ser precipitada a expectativa de que em um futuro próximo possamos contar com um arsenal de recursos e procedimentos para a modificação do ambiente social, em busca do mais genuíno e legítimo convívio produtivo de pessoas com as mais variadas diferenças, inclusive aquelas consideradas incapacitantes. Das comunidades assim constituídas, pode-se esperar crescente e permanente inclusão, pois esta nunca estará “concluída” ou “completa”.

A evolução das sociedades humanas irá inevitavelmente criar novas demandas, requerendo competências de toda natureza das pessoas que as compõem. A própria ideia da diversidade e do respeito a essa diversidade faz com que inevitavelmente algumas pessoas venham a ter dificuldades, senão até impedimentos, para atender a novas demandas. Portanto, novas áreas de exclusão poderão ser criadas. Dois princípios norteadores podem ser fundamentais para a progressiva e interminável inclusão: (1) o desenvolvimento de recursos – materiais e procedimentos – precisa levar rigorosamente em consideração as necessidades e as características da ampla diversidade de usuários possíveis, já referido outrora por *desenvolvimento*

inclusivo (OMOTE, 2013); e (2) a compreensão e a vivência de que a existência de diferenças, quaisquer que sejam elas, é de domínio de toda a comunidade, que deve assumir a responsabilidade integral para se ocupar delas e incorporá-las no seu cotidiano de modo produtivo para todas as partes.

Nessa caminhada, o fator humano pode ser mais determinante que qualquer conquista tecnológica, uma vez que ele determina o uso que será feito das tecnologias. É preciso construir uma *cultura inclusiva*, na qual as necessidades, os direitos e os deveres devem ser adequadamente equacionados, de maneira a assegurar a participação mais plena e produtiva possível de todas as pessoas, independentemente da natureza das diferenças que podem apresentar. Precisam ser construídos outros critérios de avaliação da alocação de recursos, abandonando de vez a contabilidade do custo-benefício, ou é preciso construir uma nova concepção de benefício.

Uma característica distintiva da espécie humana, comparativamente a animais infra-humanos, é a sua capacidade de, por meio de construções sociais (ética, ideologia, tecnologias etc.), superar os limites impostos pelo seu patrimônio genético. Assim é que numerosas enfermidades, que, no passado, matavam grande contingente de pessoas ou deixavam graves sequelas em muitas delas, estão hoje sob controle, praticamente extintas; em pouco mais de um século, o homem encontrou um modo de conquistar o espaço aéreo, de um modo mais seguro que a asa de Ícaro, com tamanha segurança, autonomia, velocidade e capacidade de carga que daria inveja a qualquer ser vivo que voa com seus próprios recursos; na maioria das sociedades civilizadas, há entendimento de que não apenas gestantes e mães com crianças pequenas, mas também os doentes, deficientes e idosos devem ter prioridade em muitas situações, contrariando a tendência biológica de preservação da espécie.

Tantos outros exemplos dessa natureza quase nos fazem crer que a nossa biologia não tem mais efeito sobre os nossos modos de vida do cotidiano. Entretanto, é preciso lembrar o oportuno apontamento de Piccolo, Moscardini e Costa (2009) de que a perspectiva social de estudo das deficiências não pode subestimar os componentes biológicos. Mais ainda, os avanços sociais e tecnológicos das sociedades humanas irão definir novas demandas, para cujo enfrentamento o nosso equipamento biológico pode não estar qualificado, requerendo caminhos alternativos capazes de tornar o ser humano cada vez mais integral.

Referências

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do Ambiente Educacional Inclusivo: Descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais.*

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 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 – TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003.

BARBOSA, A. J. G. *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva* – IGAEI. São Paulo: Autor, 2005.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C.; PEREIRA, A. A. Atitudes Parentais em relação à Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 3, p. 447-458, 2007.

BARTEL, N. R.; GUSKIN, S. L. A handicap as a social phenomenon. In: CRUICKSHANK, W. M. (ed.). *Psychology of exceptional children and youth*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980. p. 45-73.

BECKER, H. *Outsiders: Studies on the Sociology of Deviance*. Nova York: The Free Press, 1963.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 4 jul 2018.

BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva: Análise de atitudes sociais e interações sociais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CAETANO, N. C. S. P. *O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso de um município paulista*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

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

CONCEIÇÃO, A. N. *Construindo um ambiente inclusivo: Estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: Construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.

DEXTER, L. A. A note on selective inattention in Social Science. *Social Problems*, n. 6, p. 176-182, 1958b.

DEXTER, L. A. A social theory of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 62, n. 5, p. 920-928, 1958a.

DEXTER, L. A. On the politics and Sociology of stupidity in our society. *Social Problems*, v. 9, n. 3, p. 221-228, 1962.

DEXTER, L. A. Research on problems of mental subnormality. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 64, p. 835-838, 1960a.

DEXTER, L. A. The Sociology of adjudication: Who defines mental deficiency? *American Behavioral Scientists*, n. 4, p. 13-15, 1960b.

DEXTER, L. A. Towards a Sociology of the mentally defective. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 61, p. 10-16, 1956.

DIAS, C. A. N. *Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

ENUMO, S. R. F. *A Formação Universitária em Educação Especial: Deficiência Mental no Estado de São Paulo – Suas características administrativas, curriculares e teóricas*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

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*, n. 24, p. 158-173, 2013.

FREEDMAN, J. L.; DOOB, A. N. *Deviancy: A Psychology of being different*. Nova York: Academic Press, 1968.

GARDNER, R. C.; TAYLOR, D. M.; SANTOS, E. Ethnic stereotypes: The role of contact. *Philippine Journal of Psychology*, v. 2, n. 1, p. 11-24, 1969.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

HIGGINS, P. C. *Outsiders in a hearing world: A Sociology of deafness*. Newbury Park: Sage Publications, 1980.

HOBBS, N. *The futures of children: categories, labels, and their consequences*. São Francisco: Jossey-Bass, 1975.

KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à Educação Inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

MACIEL, A. K. S. *Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à Inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARINHO, C. C. *Concepções de Estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas Atitudes Sociais em relação à Inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MERCER, J. R. A policy statement on assessment procedures and the rights of children. *Harvard Educational Review*, v. 44, n. 1, p. 125-141, 1974.

MERCER, J. R. IQ: The lethal label. *Psychology Today*, n. 6, p. 44-47, 1972.

MERCER, J. R. *Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspective on mental retardation*. Berkeley: University of California Press, 1973.

MERCER, J. R. Social system perspective and clinical perspective: Frames of reference for understanding career patterns of persons labelled as mentally retarded. *Social Problems*, n. 13, p. 18-34, 1965.

MERCER, J. R. Sociocultural factors in educational labelling. In: BEGAB, M. J.; RICHARDSON, S. A. (org.). *The Mentally Retarded and Society: A social science perspective*. Baltimore: University Park Press, 1975. p. 141-157.

MERCER, J. R. Sociocultural factors in labeling mental retardates. *Peabody Journal of Education*, v. 48, n. 3, p. 188-203, 1971.

MERCER, J. R. Test “validity”, “bias”, and “fairness”: An analysis from the perspective of the Sociology of Knowledge. *Interchange*, v. 9, n. 1, p. 1-16, 1978/79.

MERCER, J. R. The struggle for children’s rights: critical juncture for school psychology. *School Psychology Digest*, v. 6, n. 1, p. 4-19, 1977.

- MEYERSON, L. Somatopsychology of Physical Disability. In: CRUICKSHANK, W. M. (org.). *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961. p. 1-60.
- MONBECK, M. E. *The Meaning of Blindness: Attitudes toward blindness and blind people*. Bloomington: Indiana University Press, 1973.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. 1980a. (Texto mimeografado).
- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, v. 1, n. 1, p. 99-113, 1979.
- OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão: Versão específica para cada categoria de deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 21-27, 2014.
- OMOTE, S. El Futuro de la Atención a la Diversidad. In: SEBASTIAN, E.; GIROTO, E. C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (org.). *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidade en Brasil y Espana*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013.
- OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S.; *at al.* (ed.). *Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de UAH, 2014. p. 149-178.
- OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980b.
- PEREIRA JUNIOR, A. A. *Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Regular Municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- PICCOLO, G. M. *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 15, n. 30, p. 71-83, 2009.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTANA, E. S. *Atitudes de Estudantes Universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SCOTT, R. A. *The making of blind men: A study on adult socialization*. Nova York: Russell Sage Foundation, 1969.

SILVA, E. G. *O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: Uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOUZA, M. M. G. S. *Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: O ponto de vista de alunos de um curso de especialização*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

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. 20, n. 59, p. 751-762, 2017.

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

SOUZA, M. M. G. S.; LINDOLPHO, D. M. P.; PEREIRA, A. A. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, A. A. P. et al. (org.). *Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre: Editoria Fi, 2018. p. 115-128.

SOUZA, M. M. G. S.; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação inclusiva: Concepções de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 79-90, 2014.

TANAKA, E. D. O. *O Desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TRIANDIS, H. C.; VASSILIOU, V. Frequency of contact and stereotyping. *Journal of Personality & Social Psychology*, n. 7, p. 316-328, 1967.

VELHO, G. *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

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

VIEIRA, C. M. *Programa Informativo sobre deficiência mental e Inclusão: Efeitos nas atitudes sociais e concepções de crianças não-deficientes*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WRIGHT, B. A. *Physical disability: A psychological approach*. Nova York: Harper & Brothers, 1960.



Professor Sadao Omote é reconhecido como uma das maiores referências da Educação Especial no Brasil. Ao final da década de 1970, iniciou sua carreira acadêmica e vasta produção bibliográfica, que seguem até os dias atuais, contribuindo ativamente para transformações de paradigmas e práticas na área. Suas obras são marcadas por inovações conceituais e rigor ético e metodológico. Esta Coleção resgata, com a curadoria do próprio autor, materiais preciosos e históricos, alguns nunca publicados oficialmente. Trata-se de oportunidade valiosa para os leitores se aprofundarem em temas relacionados às deficiências e seu entorno social, como família, atratividade física, atitudes sociais, formação de professores e outros.

Camila Mugnai Vieira

*Membro do Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)*



Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)

idea

Grupo de Pesquisa
Identidades, Deficiências,
Educação e Acessibilidade
UFSCar/São Carlos