

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão¹

Social Attitudes of Teachers from a Mid Size Town in the State of Parana Toward Inclusion

Sadao Omote²

Antonio Alexandre Pereira Junior³

Resumo

As atitudes sociais dos professores são consideradas variáveis de alta relevância no processo de construção da inclusão escolar. O presente estudo teve por objetivo descrever as atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão e identificar as variáveis a elas relacionadas. A amostra constituiu-se de 172 professoras com a idade variando de 18 a 57, média de 37 anos e desvio padrão de 7,9 anos. Foi utilizado um questionário para a caracterização das participantes. Para a mensuração das atitudes sociais, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os resultados indicam que a idade cronológica, o nível da formação inicial, a área de especialização e o tempo de experiência docente não têm efeito significante sobre as atitudes sociais. As professoras com experiência de ensino de alunos com deficiência foram mais favoráveis à inclusão do que aquelas sem essa experiência. Concluiu-se que as atitudes sociais em relação à inclusão podem ser complexamente determinadas por diferentes variáveis, requerendo novas investigações para a sua elucidação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; atitudes sociais, deficiências.

Abstract

The social attitudes of teachers are considered highly relevant variables in the process of construction of school inclusion. The aim of the study was to describe the elementary school teachers' social attitudes towards the inclusion and to identify the variables related to them. The sample consisted of 172 female teachers with ages ranging from 18 to 57, mean age of 37 and standard deviation of 7,9 years of age. A questionnaire was used to describe the participants. A Likert Scale of social attitudes towards inclusion was used. The results show that the chronological age, the level of basic training, the area of specialization, and the time of teaching experience have no significant effect on the social attitudes. The teachers with experience in teaching disabled students were more favorable towards the inclusion than those without such experience. It was concluded that the social attitudes towards inclusion may be complexly determined by different variables, demanding further studies for its enlightenment.

Keywords: Inclusive Education; social attitudes; disabilities.

¹ Registramos nossos agradecimentos às acadêmicas Fernanda Bussolotto e Juliane Aparecida Antunes pelo auxílio na coleta de dados.

² Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília, SP. Endereço para correspondência: Rua Santo Bassan, 70, Marília, SP, CEP: 17.507-260. Endereço eletrônico: somote@pq.cnpq.br

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste, *Campus* Santa Cruz – Guarapuava/PR.

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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).

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 de 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 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 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado e 8.000 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: 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 importantes, 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 com os recursos do ambiente de aprendizagem e o acolhimento pelos colegas de classe, podem ser os fatores mais críticos do sucesso da inclusão escolar (Kuester, 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

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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 até pela ausência de instrumentos de mensuração até recentemente e pela dificuldade da sua construção (Delgado-Pinheiro & Omote, 2010; Gomes & Barbosa, 2006; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005; Rocha, Cabussu, Soares, & Lucena, 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 (ELASI) (Omote, 2005)⁴.

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 ELASI, 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 à inclusão e à 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 professoras 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, sendo que 30 se destinam a avaliar as atitudes

⁴ Há outras escalas disponíveis para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão: o Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGAIEI) 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).

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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 expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão de quem deles discordarem. A escala de mentira se destina 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

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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	Variação	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

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 se constituiu 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

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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 a sua formação incluía 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 se consolida 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 docente. 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

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

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 de 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), leva-nos 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 se constituem 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 de alunos com deficiência – em classes comuns, classes especiais, salas de recursos ou escolas especiais – teve 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 a 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

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

(CEFAM)⁵ (Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 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. (2000). 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*, 35(2), 148-159.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A.A. (2007). Atitudes parentais em relação à Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3) 447-458.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Chahini, T. H. C. (2010). *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 de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, SP, Brasil.
- Delgado-Pinheiro, E. M. C. (2003). *Professores do ensino regular e a Educação Inclusiva de alunos com perda auditiva*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, SP, Brasil.
- Delgado-Pinheiro, E. M. C., & Omote, S. (2010). Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. *Revista CEFAC*, (12), 633-640.
- Dutra, C. P., & Santos, M. C. D. (2010). Os rumos da Educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva. *Inclusão: R. Educ. Esp.*, 5(2), 19-24.
- Fonseca-Janes, C. R. X., & Omote, S. (2010). Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. In S. Omote (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* (pp. 1-7). Marília: Oficina Universitária Unesp. CD-ROM. ISSN 2177-4013.
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 85-100.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher Attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classroom. *Education*, 117(1), 148-154.
- Kuester, V. M. (2000). 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed? Trabalho apresentado no *International Special Education Congress*, Manchester. Recuperado em 7 outubro, 2010, de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm
- Lanier, N. J., & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117(2), 234-241.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2010). *Programas e Ações*. Recuperado em 7 outubro, 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47.

⁵ Curso de formação em nível médio de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo já extinto.

Omote, S. & Pereira Junior, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão

- Omote, S. (2008). Atitudes sociais em relação à inclusão e auto-estima: uma relação a ser esclarecida. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, SP, Brasil, 3. CD-ROM. ISSN 1984-2279.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398.
- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.
- Rocha, M. A. M., Cabussu, M. A. S. T., Soares, V. G., & Lucena, R. (2009). Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 242-253.
- Tanaka, E. D. O. (2007). *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, SP, Brasil.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Berker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.

Categoria de contribuição: Artigo
Recebido: 16/11/2010
Aceito: 27/06/2011