

**HELIO FERREIRA ORRICO**

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS FRENTE AO ASPECTO ATITUDINAL DO CORPO DOCENTE NOS  
PRIMEIROS E SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Marília  
2011**

HELIO FERREIRAORRICO

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS FRENTE AO ASPECTO ATITUDINAL DO CORPO DOCENTE NOS  
PRIMEIROS E SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

**Orientador:** Prof. Dr. Sadao Omote.

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

Orrico, Helio Ferreira.

O75i A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental / Helio Ferreira Orrico. – Marília, 2011.

114 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 99-106.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

1. Atitudes sociais. 2. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. Ensino fundamental. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

HELIO FERREIRA ORRICO

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS FRENTE AO ASPECTO ATITUDINAL DO CORPO DOCENTE NOS  
PRIMEIROS E SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e  
Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de  
Doutor em Educação.

**Data da Defesa:** 22 de fevereiro de 2011

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote – UNESP/Marília

---

2º Examinador: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP/ Marília

---

3º Examinador: Dr. Miguel Morion Chacon – UNESP/ Marília

---

4º Examinador: Dra. Fátima Elisabeth Denari – UFSCar

---

5º Examinador: Dra. Vera Lúcia Messias Capellini – UNESP/Bauru

---

**Suplentes**

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela – UNESP/Marília

Prof. Dr. Kester Carrara – UNESP/Bauru

Dra. Maria Cristina Marquezine – UEL

Dedico a minha esposa Edicléa, as minhas filhas Helen, Vitória, Ana Clara. A Leandro, Lúcio aos meus pais Maria Lea e Dermeval e ao Sr. Edson e a Sra. Cléa o presente trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus a possibilidade e a força necessária para a realização do presente trabalho e a minha família.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sadao Omote pelas contribuições na minha formação enquanto pesquisador.

Aos membros da banca Prof. Dr. Miguel Cláudio Chacon, Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Profa. Dra. Maria de Lourdes Horiguela, Prof. Dr. Kester Carrara pelas considerações tão importantes para o enriquecimento do trabalho.

A minha esposa Edicléa por seu apoio e compreensão pelos dias e noites longe do lar e por sua interlocução durante a consecução da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma pelo apoio e suporte que tanto me ajudaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. E, em particular à Pedagoga Maewa Martina e bolsista Carla Marinho pelo auxílio tão importante, durante a etapa de tratamento dos dados coletados.

Aos professores do Curso de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNESP, Marília.

À Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias Professora Roseli Duarte, que abriu às portas da rede municipal à pesquisa. A Equipe da Coordenadoria de Educação Especial e aos professores que gentilmente colaboraram com o estudo. A eles meu eterno agradecimento.

O otimismo é a fé que leva à realização. Nada pode ser  
feito sem esperança ou confiança.

Helen Keller

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise das atitudes sociais de professores frente à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental. Participaram do estudo 57 professores da rede municipal de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, divididos em três grupos: o G1 constituído por professores de uma escola regular, atualmente Centro de Referência em Educação Especial, o segundo grupo G2 composto por professores do 6º ano do Ensino Fundamental e o terceiro grupo G3, formado por professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos do estudo foram analisar as atitudes sociais de professores do ensino fundamental da rede pública de Duque de Caxias em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, nos três grupos investigados, identificar relações entre as atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com necessidades especiais e variáveis demográficas, tais como idade, tempo de lotação na rede pública, tempo de lotação na escola e se há diferenças de atitude entre professores dos grupos do 1º e 6º ano do ensino fundamental, que atuam em escolas da rede pública, e o grupo de professores que leciona na Escola Municipal RC - Centro de Referência. Para alcance dos objetivos foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados, uma Ficha de Caracterização do Professor e a Escala ELASI (Escala Likert de Atitudes Sociais de Inclusão). Os resultados encontrados foram tratados por meio de testes estatísticos não paramétricos Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos nas variáveis pesquisadas, sugerindo a necessidade da incorporação dos estudos sobre atitudes no processo de formação docente continuada e no contexto das políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas redes de ensino.

**Palavras-chave:** Atitudes sociais. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ensino fundamental.



## ABSTRACT

The present study presents an analysis of the social attitudes of teachers to the educational inclusion of students with educational special needs in first and the sixth years of basic education. 57 teachers of Duque de Caxias public education, in the State of Rio de Janeiro, had participated of the study. They were divided in three groups: the G1 group consisting of teachers of a regular school, currently Center of Reference in Special Education, the G2 group was composed by from 6° year of Basic Education. teachers and the third G3 group was formed by teachers from 1° year of Basic Education. The objectives of the study had been to analyze the social attitudes of teachers from the basic education of Duke of Caxias public education in relation to the students with special needs. There were in the three investigated groups, were identified relations between the teacher's social attitudes front to the inclusion of students with special needs, such as age, time of capacity in the public education, time of capacity in the school and if it has differences of attitude between professors of the groups of 1° and 6° year of basic education, that acts in schools of the public net, and the group of teachers who work in the School Municipal RC- Reference in Special Education. For reach of the objectives, two instruments of collection of data had been applied, a Fiche of Characterization of Professo and Escala ELASI (Scale Likert de Social Atitudes of Inclusion). The joined results had been treated by means of distribution free statistical tests Mann- Whitney and Kruskal-Wallis. The results had shown significant differences between the groups in the 0 variable searched, suggesting the necessity of the incorporation of the studies on attitudes in the process of continued teaching formation and in the context of the public politics of special education in the perspective of the inclusive education in the education nets.

**Keywords:** Social attitudes. Inclusion students with special needs. Basic education.

## RESUMÉ

Présent travail présente une analyse des attitudes sociales d'enseignants devant à l'inclusion scolaire d'élèves avec des nécessités scolaires spéciales dans premières et sixièmes années de l'enseignement fondamental. Ont participé de l'étude 57 enseignants du filet municipal de Duque de Caxias, dans l'État de Rio de Janeiro, divisés dans trois groupes : le G1 constitué par des enseignants d'une école régulière, actuellement Centre de Référence dans Éducation Spéciale, le second groupe G2 composé par des enseignants de la 6<sup>o</sup> année de Ensino Fundamental et le troisième groupe G3, formé par des enseignants de la 1<sup>o</sup> année de Ensino Fundamental. Les objectifs de l'étude ont été analyser les attitudes sociales d'enseignants de l'enseignement fondamental du filet public de Duque de Caxias concernant les élèves avec des nécessités scolaires spéciales, dans les trois groupes enquêtés, identifier à relations entre les attitudes sociales d'enseignants devant à l'inclusion d'élèves avec des nécessités spéciales et changeants démographiques, tels comme âge, temps de capacité dans le filet public, temps de capacité dans l'école et a différences d'attitude entre des enseignants des groupes de la 1<sup>o</sup> et de 6<sup>o</sup> année de l'enseignement fondamental, qui agissent dans des écoles du filet public, et je groupe d'enseignants que leciona dans l'École Théâtre municipal RC- Centre de Référence. Pour portée des objectifs ont été appliqués deux instruments de se rassemble de données, une Fiche de Caractérisation de Professo et Escala ELASI (Échelle Likert de Atitudes Sociale d'Inclusion). Les résultats trouvés ont été traités au moyen d'essais statistiques non paramétriques Mann-Whitney et Kruskal-Wallis. Les résultats ont montré des différences significatives entre les groupes dans les variables cherchées, en suggérant la nécessité de l'incorporation des études sur des attitudes dans le processus de formation enseignant continue et dans le contexte des politiques publiques d'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive dans les filets d'enseignement.

**Mot clé:** Attitudes sociales. Inclusion d'élèves avec des nécessités scolaires spéciales. Éducation basique.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo dos níveis de ensino das Escolas Municipais de Duque de Caxias/RJ .....	61
Tabela 2- Titulação dos docentes do Ensino Fundamental .....	62
Tabela 3- Dados sobre o ensino noturno nas Escolas Municipais Duque de Caxias/RJ .....	62
Tabela 4- Atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais .....	68
Tabela 5- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar - Deficiência Visual .....	69
Tabela 6- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar – Deficiência Auditiva .....	70
Tabela 7- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar - Deficiência Física .....	71
Tabela 8 - Números de alunos com NNE e da inclusão escolar - Altas Habilidades/Superdotação.....	71
Tabela 9- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento .....	72
Tabela 10- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar – Deficiência Múltipla .....	73
Tabela 11- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar Deficiência Intelectual/Mental..	73
Tabela 12- Números de alunos com NNE e da inclusão escolar – Recorde dos alunos em classes comuns .....	74
Tabela 13- Condições de acessibilidade à pessoas com deficiência nas escolas de Duque de Caxias/RJ .....	75
Tabela 14 - Números de alunos com NNE atendidos nas escolas de Duque de Caxias/RJ .....	76
Tabela 15- Escores da ELASI, segundo os grupos G1, G2 e G3 .....	86
Tabela 16- Escores da ELASI, segundo a idade acima e abaixo da mediana .....	88
Tabela 17- Escores da ELASI, segundo tempo de exercício de docência acima e abaixo da mediana .....	89
Tabela 18- Escores da ELASI, segundo tempo de lotação, acima e abaixo da mediana .....	90
Tabela 19- Escores da ELASI, segundo tempo de atuação na rede pública acima e abaixo da mediana .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo da Ficha de Caracterização de Professores da ERC e escore da ELASI - G1 .....	82
Quadro 2 - Demonstrativo da Ficha de Caracterização de Professores do 6º ano do ensino fundamental e escore da ELASI- G2 .....	83
Quadro 3 - Demonstrativo da Ficha de Caracterização dos Professores do 1º ano do Ensino Fundamental e escore ELASI-G3 .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>18</b>
<b>3 ATITUDES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS.....</b>	<b>31</b>
3.1 Estudos acerca de atitudes no campo da educação .....	41
<b>4 O MUNICÍPIO EM FOCO .....</b>	<b>50</b>
<b>5 OBJETIVOS.....</b>	<b>54</b>
5.1 Objetivo Geral.....	54
5.2 Objetivos Específicos .....	54
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
6.1 Participantes .....	56
6.2 Material .....	57
6.3 Procedimentos .....	58
6.4 Coleta de Dados .....	58
6.5 Análise de Dados .....	59
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>60</b>
7.1 Trinta e um anos de percurso de Educação Especial .....	63
7.2 Indicadores de atendimento da Educação Especial no Plano Municipal de Educação (2010) .....	68
7.3 O processo de transformação de uma escola especial em escola regular .....	77
7.4 Apresentação dos quadros demonstrativos dos participantes do estudo.....	81
7.5 Comparação entre os grupos de professores da Escola RC - Centro de Referência, professores do 1º e 6º anos do Ensino Fundamental que lecionam para alunos com deficiência.	85

7.6 A idade como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo .....	88
7.7 O tempo de exercício de docência como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo .....	89
7.8 O tempo de lotação na unidade escolar atual como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo .....	90
7.9 O tempo de atuação na rede pública como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo .....	91
7.10 Variáveis demográficas que não foram analisadas em decorrência de condições de distribuição da amostra .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente tese vincula-se à linha de pesquisa *Educação Especial no Brasil*, com ênfase na formação de Recursos Humanos e na Pedagogia Inclusiva. O objeto a ser estudado é a atitude do corpo docente, de primeiros e sextos anos do ensino fundamental, frente à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no contexto das classes regulares. No campo dos discursos institucionais atuais um elenco de dispositivos teóricos e legais recomenda uma práxis educacional inclusiva em seu sentido pleno.

A discussão acerca da educação inclusiva, principalmente após o Pacto de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), revela-se também nos indicadores de inclusão de alunos com NEE em escolas comuns. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2010). Na Educação Básica segundo dados do censo escolar, há um total de 218.271 alunos com NEE matriculados em classes especiais em escolas exclusivas (termo utilizado no documento referência do MEC/INEP).

A análise do relatório do Censo Educacional de 2010 evidencia que a política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. A política trouxe consigo mudanças, que permitiram a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração (BRASIL, 2010). Constatou-se em 2010 um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, passando em 2010 para 702.603.

Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi de 25%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira, segundo o relatório. Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas escolas públicas e 24,2% nas escolas privadas; mostrando, claramente, o

avanço da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Podemos perceber, a forma enfática que o relatório do INEP/MEC convida-nos a identificar nos números o sucesso do processo de inclusão dos alunos com NEE. Enfatizando palavras como classes inclusivas em oposição a escolas exclusivas (para se referir àquelas denominadas na literatura da área como escolas especiais, ou classes especiais).

A troca constante de termos em documentos oficiais sugere dificuldades ao tratar a questão do aluno com deficiência, que pode ser identificado nas várias formas lingüísticas; emprego de termos como “aluno portador de deficiência” e na atualidade termos como “aluno incluso”, “escolas exclusivas”, na tentativa de adequá-los a formas ideológicas e politicamente corretas, como melhor exploraremos no próximo capítulo.

Os alunos com deficiências integram o grupo denominado alunos com NEE (BRASIL, 1996). Estes alunos possuem no rol de suas necessidades condições que transcendem os contextos sociais relacionados a questões de gênero, raça, língua e classe social. A deficiência representa um fator de exclusão social que transversaliza os espectros sociais mencionados e pode-se constituir em formas de dupla ou tripla discriminação, ou seja, a pessoa com deficiência pode ser também excluída por questão de gênero, etnia e classe social; até mesmo entre seus pares; o que com que este grupo possua acentuada vulnerabilidade, necessitando de empoderamento e de atitudes e comportamentos favoráveis à inclusão educacional e social.

Encontram-se, em desenvolvimento no contexto educacional atual, um conjunto de ações na direção da promoção da inclusão de alunos com NEE nas redes regulares de ensino, propostas em documentos emanados da Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP).

Quando nos referimos à inclusão educacional, não é de maneira incondicional, nem somente em relação à ausência de suportes e adaptações necessárias na garantia das singularidades de alunos com NEE, tampouco ao fim das modalidades de atendimento Educacional Especializado (AEE), referimo-nos a um processo responsável, com oferta de suportes e preparo de profissionais da educação. Por exemplo, o documento que trata do resumo técnico do censo escolar 2010 (BRASIL, 2010) apresenta o aumento do número de alunos com NEE incluídos em classes comuns, porém, não revela o percentual destes alunos que efetivamente recebem AEE. Como as barreiras não se restringem somente às de natureza física,



mas comunicacionais e atitudinais, tal como afirmado no Decreto 5.296/2004, e estas ofertas de suportes existem para a superação das mesmas, alguns destes alunos necessitarão superá-las/transpô-las, durante toda sua trajetória educacional, ou seja, da educação infantil ao o ensino superior.

No segundo capítulo apresentamos o processo histórico, os aspectos teóricos e práticos da inclusão de alunos com NEE no contexto da educação brasileira. Neste sentido trabalharemos com teóricos que abordam esta temática (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2004).

No terceiro capítulo discutimos os conceitos de atitudes a partir de aportes teóricos da psicologia social que contribuem para a matriz teórica de análise de nosso estudo; como os conceitos advindos da Teoria das Atitudes Sociais de Festinger (1975), as contribuições de Rodrigues (1992) e os conceitos advindos da Teoria da Ação Racional Fishbein e Aizen (1975, 1980). Estes teóricos nos chamam a atenção para a mensuração de atitudes e a sua utilização para predição de comportamentos e intenção comportamental. Entretanto, predizer atitudes e comportamentos não é a intenção da presente pesquisa.

O comportamento desempenhado se dá de forma racional, ou seja, as pessoas enquanto seres humanos racionais utilizam sistematicamente as informações adquiridas para empregar em um determinado comportamento. A intenção comportamental, por sua vez tem dois determinantes básicos, que são a *atitude comportamental* e a *norma subjetiva*. A *atitude comportamental* seria o fator pessoa e a *norma subjetiva* seria o fator social. Tanto a *atitude comportamental* quanto a *norma subjetiva* possuem duas subcategorias, quais sejam: as *crenças comportamentais*, relativas ao que a pessoa acredita que acontecerá pelo desempenho de seu comportamento, as avaliações das conseqüências deste comportamento; e as *crenças normativas*, originadas das pressões sociais de seus referentes (família, amigos, sociedade).

Ainda no terceiro capítulo apresentamos estudos contemporâneos acerca das atitudes em relação a alunos com deficiências e NEE nos contextos: internacional (GAGNÉ, 1991; SOODAR, PODELL, LEHMAN, 1998; COOK, 2001; THEAKER, 2008) e nacional (OMOTE, 2005; GOMES e BARBOSA, 2006; SILVA, 2008; PEREIRA JR, 2009; CHANINI, 2010; FONSECA-JANES, 2010; DELGADO PINHEIRO E OMOTE, 2010) que nos servirão como interlocutores para a análise dos dados colhidos em nossa pesquisa, bem como para as

interrelações entre estudos permitem identificar variáveis vinculadas as atitudes que permeiam o processo de inclusão educacional destes alunos, desvelando questões e sugerindo hipóteses para além de dados brutos quantitativos.

No quarto capítulo, apresentamos a rede pública de Duque de Caxias, onde desenvolvemos nosso estudo. Por meio da análise de fontes documentais como o Plano Municipal de Educação (2010), resoluções e publicações de departamentos e coordenadorias, identificamos e apresentamos o contexto histórico do processo de atendimento a alunos com deficiências e NEE neste município, que possui uma trajetória de trinta e um anos de Educação Especial. Ainda neste capítulo avaliamos os indicadores do processo de inclusão destes alunos, o quantitativo de professores, nível de formação, oferta de modalidades de atendimento, que nos servirão como contexto para análise de variáveis demográficas presentes no processo educacional de inclusão de alunos com deficiências.

O quinto capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. Apresenta os objetivos: analisar as atitudes sociais de professores do ensino fundamental da rede pública de Duque de Caxias em relação aos alunos com NEE, nos três grupos de professores; identificar relações entre as atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com NEE e variáveis demográficas, tais como idade, tempo de lotação na rede pública, tempo de lotação na escola e identificar diferenças de atitudes sociais entre professores dos grupos do 1º e 6º ano do ensino fundamental, que atuam em escolas da rede pública, e o grupo de professores que leciona na Escola Municipal RC - Centro de Referência.

Escolhemos os primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental pelo fato de serem nestes segmentos que ocorrem mudanças significativas no processo de escolarização dos alunos. Nestes anos de escolaridade fica prenhe a presença do aluno com necessidade especial no contexto da turma, pois o primeiro ano representa a formalização da entrada no processo de ensino e o sexto ano representa um aumento do número de disciplinas, bem como o número de professores e maior exigência no nível formal da aprendizagem acadêmica.

Sendo assim, o 1º e 6º anos de escolaridade representam na cultura escolar momentos de passagem, de exigências, de funcionalidades acadêmicas e sociais em que alunos com deficiência sofrem maior impacto, por muitas vezes não corresponderem ao ideário do que se espera de um aluno sem deficiência.

O sexto capítulo apresenta os resultados encontrados após a análise dos dados por meio dos testes estatísticos não paramétricos Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. Os resultados mostraram diferenças significantes entre os grupos nas variáveis pesquisadas, sugerindo a necessidade de os estudos sobre atitudes sociais compor o processo de formação continuada do docente e no contexto das políticas públicas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, nas redes de ensino.

Nas considerações finais apresentamos os objetivos alcançados no estudo e considerações acerca da importância do estudo das atitudes sociais no campo educacional e, em particular nos processos educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais.

## 2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

O percurso histórico do atendimento a pessoas com deficiência, foi estudado por diversos autores (JANUZZI, 1985, 2006; SILVA; 1986; MAZZOTTA, 1996; GLAT; FERNANDES, 2005). Escolhemos, para nossa pesquisa, apresentar o modelo descrito por Alvarez (1998), que identificou quatro grandes paradigmas que discorreremos a seguir.

O primeiro paradigma denominado *paradigma tradicional* caracterizava-se pelo confinamento da pessoa com deficiência em asilos ou manicômios. Este modelo entendia a pessoa com deficiência como um sujeito a ser assistido de maneira confinada em local apropriado e isolado da população em geral.

Após a 2ª Guerra Mundial, pode-se identificar o surgimento do *paradigma da reabilitação*, segundo o qual o problema da deficiência encontrava-se no indivíduo. Sendo assim, a origem de suas dificuldades estaria em sua própria deficiência e na falta de destrezas para ultrapassar tais dificuldades e corresponder às expectativas sociais. A solução deveria ser buscada mediante a intervenção dos profissionais e especialistas. A pessoa com deficiência, neste modelo, é o objeto de reabilitação.

O terceiro modelo, identificado por Alvarez, é apresentado como *paradigma da autonomia* pessoal e integração. Este paradigma surgiu em meados dos anos 70 nos Estados Unidos a partir do movimento de vida independente, coincidentemente ao surgimento do paradigma da integração ou *mainstreaming* na educação. Começa a surgir o ideário de que o problema não é a deficiência ou a incapacidade, mas a situação de dependência. Iniciam-se, então, movimentos para a supressão das barreiras físicas e sociais, o que fez surgir conceitos como equiparação de oportunidades e acessibilidade a todos.

Atualmente, ainda segundo este autor, pode-se identificar o *paradigma da qualidade de vida* que supõe a síntese dos conceitos de vida independente, normalização, integração e equiparação de oportunidades. Segundo Alvarez (1998) qualidade de vida se define como um conceito que reflete as condições desejadas por uma pessoa em relação a sua vida em casa, na comunidade, no trabalho. A qualidade de vida é um fenômeno subjetivo baseado na percepção que a pessoa tem sobre vários aspectos de experiência de sua própria vida, além das percepções

que outras pessoas também tenham. Os fatores mais comuns que constituem a concepção e medida de qualidade de vida incluem: vida no lar e comunidade, emprego (nível econômico), estado social (família, amigos), estado de saúde e segurança, controle pessoal, possibilidades de escolha e tomadas de atitude.

A qualidade de vida é um conceito que implica em aspectos qualitativos vinculados a ações e atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência e seu ambiente social. O paradigma de qualidade de vida nos interessa neste estudo, pois trata de fenômenos subjetivos, por vezes não identificados e estudados em relação à inclusão educacional de alunos com deficiências. E este paradigma vem influenciando modelos de atenção a pessoas com deficiência que estão gradativamente incorporando as dimensões sociais no diagnóstico e acompanhamento destas pessoas, como é o caso da American Association on International Disability (Associação Americana de Deficiência Intelectual) (LUCKASSON, 2002) que introduziu as capacidades e funcionalidades, como dimensões no diagnóstico, transformando um modelo eminentemente clínico em um modelo social e funcional da deficiência.

No mesmo sentido a Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF (OMS, 2003), é utilizada como complementar à Classificação Internacional de Doença (CID 10ª revisão), e também incorpora valores e atitudes como vetores de promoção de saúde e bem estar social.

Estes paradigmas não surgiram de modo aleatório, nem de forma linear, houve momentos de ruptura e da introdução de novas lógicas no direcionamento dos direitos humanos. Citamos a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada em 10 de dezembro de 1948, que ainda é um marco na história, pois imputou à educação a responsabilidade de transformar a sociedade numa sociedade fraterna, ou seja, numa sociedade que contemplasse a igualdade de oportunidades independentemente de raça, língua, gênero, condições sócio-econômicas. É uma declaração que fundamenta outros documentos e tratados de legitimação da inclusão social. Como a preocupação de nosso estudo é a inclusão educacional e as atitudes sociais de professores frente à mesma, faremos a seguir uma revisão dos principais conceitos atinentes à inclusão educacional.

Segundo Trindade (2002), em História Social dos Direitos Humanos, o cerne da Declaração de 1948, consistiu em reconhecer todas as dimensões do respeito à vida com dignidade e na ordem do direito, e cessar as contradições ou hierarquias entre os valores da

liberdade, os da igualdade, econômicos, sociais e culturais. Segundo este autor os direitos humanos passaram a configurar uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada, e muitos países incorporaram às suas constituições e disposições infraconstitucionais estas normas.

A ênfase na educação, e no ensino, para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária reafirmaram-se no Pacto Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Declaração de Dakar (2000).

Recentemente a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi incorporada ao texto da Constituição Federal do Brasil por meio do Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 e a mesma recomenda no artigo 24, parágrafo segundo, alienas a, b, c, d, e:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e

Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena e vêm reflexos sociais importantes, principalmente para aqueles grupos, como as pessoas com deficiência, historicamente excluídos do acesso à educação. (BRASIL, 2009, p.15).

Glat (2004) enfatiza que grupos minoritários são afastados física e moralmente do convívio cotidiano da sociedade, deixando de usufruir, conseqüentemente, das oportunidades e experiências abertas às demais pessoas consideradas “normais”. Tal fato sugere a existência de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão educacional de alunos com deficiência.

Atualmente o enfoque da responsabilidade social tem proposto ações afirmativas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência. Considerando a relevância dada ao tema a partir da Constituição Federal de 1988, fundou-se uma orientação voltada para a garantia de direito à inclusão deste segmento confirmando todo um panorama internacional surgido nos anos

1970, por meio da criação de associações de luta pelos direitos de minorias (gênero, etnia e pessoas com deficiências).

A Declaração de Salamanca (1994) e o Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) reafirmaram o direito à educação de todos os indivíduos tal como inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien (1990) de assegurar este direito, independentemente das diferenças individuais.

Um dos princípios considerado fundamental pela Declaração de Salamanca (1994) é o de que nas escolas inclusivas todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

O outro princípio que destacamos é aquele que afirma que a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional deverá estipular que uma criança com deficiência freqüente a escola do seu bairro, ou seja, aquela que a criança freqüentaria se não tivesse uma deficiência.

No Brasil, a temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência tem sido amplamente discutida desde os anos 90, seja como escopo central em Congressos e Simpósios, seja na produção em diversos campos do saber e nas publicações do Ministério da Educação. De acordo com Fernandes (2006) a publicação do Ministério da Educação intitulada “O Processo de Integração Escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro de 1995” foi o primeiro documento da área da Educação Especial que apresentou a escola inclusiva como meta a ser atingida por educadores comprometidos com a Educação Especial, propunha também uma rede de referência que incluía a escola especial e a escola regular em um eixo de relações. Este documento também propôs como um dos possíveis modelos de apoio a manutenção do aluno em classe regular recebendo apoio da escola especial em turno inverso.

O princípio ideológico de que a educação especial deveria se relacionar a educação geral encontrava-se presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 20 de dezembro de 1961 quando no artigo 88, título X que tratava da educação de excepcionais recomendava que, esta educação deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de

integrar estes alunos na comunidade. Texto semelhante é encontrado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 quando propõe AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB (BRASIL, 1996), no seu Capítulo V dedicado à Educação Especial, convergente com os princípios da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) enfatiza que a Educação Especial não é um sistema paralelo, mas um conjunto de modalidades, apoios e recursos destinados ao aluno com NEE. Este princípio que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira propõe possibilitou a formulação de documentos oficiais na esfera federal, com destaque, para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Quando a LDB 9.394/96 apresenta a Educação Especial como modalidade, preferencialmente a ser oferecida na rede regular de ensino, ratifica o artigo 208 da Constituição Brasileira, podemos identificar o início de uma ruptura com um modelo de Educação Especial anteriormente oferecido, como um sistema paralelo e à parte da educação regular, como foi o modelo de integração, o primeiro a ser adotado pelo sistema de educação brasileiro.

O paradigma da integração surgiu na década de 1960, no campo educacional, determinava que quando o aluno com deficiência demonstrasse impossibilidade para se integrar à classe regular deveria ser encaminhado para avaliação com especialistas, o que indubitavelmente era sinônimo de posterior encaminhamento a uma classe especial.

Neste sentido, a escola não realizava uma transformação interna em seu sistema organizacional para acolher a diversidade de seus alunos, ela na realidade funcionava com a mesma lógica de escolas especiais, transpondo seus métodos, suas práticas, mantendo a educação especial como um sistema paralelo dentro da escola regular. Alguns autores iniciam uma reflexão acerca deste modelo.

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição de melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários. (MITTLER, 2003, p. 34).



A dicotomia entre sistemas de educação regular e educação especial, que nos adverte Mittler (1999) foi objeto de estudos que avaliaram o modelo de integração nos Estados Unidos e podemos verificar pontos de convergência com uma realidade também presente na Educação Brasileira:

Os professores das turmas de educação regular consideravam os professores que trabalhavam nas turmas de educação especial como detentores de uma preparação especial e de uma habilidade especial para o trabalho. Eram uma raça à parte, e era visto como inadequado esperar que professores que não tivessem esse preparo e inclinação participassem da educação de alunos em cadeiras de rodas e alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse tipo de raciocínio defensivo e de rejeição levou à criação do que poderia ser chamado de pequenos prédios escolares vermelhos para alunos considerados excepcionais dentro dos terrenos das escolas regulares. Os alunos com deficiências e os professores especializados estavam em uma escola regular, mas de muitas maneiras não eram parte dela. Enquanto as classes especiais aumentavam em número, as atitudes entre os professores regulares e os especializados e os modelos administrativos desenvolvidos para a educação especial asseguravam que a educação regular e a especial se desenvolvessem mais como linhas paralelas do que convergentes. (KARIAGINNIS; STAINBACK, 1999, p. 38).

O modelo de integração no Brasil, durante as duas primeiras décadas de implantação (1970-1980) não teve seu impacto avaliado adequadamente nos sistemas de ensino. Porém, estudos desenvolvidos ao final da década de 1980 e início da década de 1990, como os de Schneider (1985), Yamamoto (1988), Schielmann (1989); Dinari (1989); Fernandes (1991), Soares (1995) identificaram que grande parte dos alunos das classes regulares encaminhados às classes especiais e rotulados pelas equipes técnicas como “deficientes mentais”, na realidade apresentavam problemas de aprendizagem, muitas vezes oriundos do fato de a escola não adaptar seus currículos e avaliações às diversidades lingüísticas e sociais de grupos socialmente excluídos. Neste sentido, os alunos com deficiências intelectuais advindas de quadros genéticos ou orgânicos ainda permaneciam nas escolas especiais públicas ou privadas.

Há três décadas os resultados das pesquisas já apontavam para atitudes segregativas nos sistemas de ensino ao indicar crianças sem deficiências para as classes especiais, era o auge da medicalização do fracasso escolar.

Na história da implantação de modelos de assistência à pessoa portadora de deficiência não tem sido tradição uma visão interdisciplinar e totalizadora do sujeito. Tal fato deve-se ligar ao paradigma cartesiano que dominou a ciência e as práticas de educação e saúde da modernidade. Este paradigma não só possuía a tendência ao reducionismo, a hierarquização de modelos, mas, também a separação dos diversos campos do saber. Neste modelo, também a busca da "verdade" e da "norma" constituía-se como uma das égides do que denominamos "cientificidade". Sem dúvida, as pessoas ou grupos sociais

que fugiam das supostas "normas" eram considerados desviantes e passíveis de serem submetidos a uma instituição para que fossem "normalizados". Assim sendo, a "deficiência" passou a ser considerada algo a ser expurgado. O corpo do "deficiente", do "anormal", através de manipulações e treinamentos especializados, torna-se marcado e circunscrito como o corpo da diferença, da anormalidade: a sialorréia do paralisado cerebral, a hipotonia do Down, a sexualidade do deficiente. Um corpo-objeto a ser controlado, medido, mensurado manipulado por uma eterna vigilância [...]. (FERNANDES, 1999, p. 8).

Por outro lado há uma década quando a discussão sobre inclusão iniciou no Brasil, uma nova tendência nos sistemas de educação, a de minimizar as deficiências no contexto educacional. Esta atitude de normificação da deficiência (OMOTE, 2004) difundiu-se nas redes de ensino e, em diversos locais ocasionando a redução da oferta de modalidades da Educação Especial, tais como educação precoce, classes especiais, salas de recursos e escolas especiais.

A visão romanesca de inclusão, o que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências. De um lado, há uma enorme necessidade de que mitos, crendices e estereótipos, infundados e inferiorizantes, acerca de deficientes precisam ser desmontados, para que a conduta em relação a estes não seja orientada por aqueles. Por outro lado, precisamos estar especialmente atentos para não criar situações que encorajem o processo de normificação, fazendo o deficiente passar por normal, simplesmente ignorando suas dificuldades, limitações e impedimentos. Argumentos superficiais e até levianos de que se trata apenas de diferenças quaisquer podem contribuir para a institucionalização da normificação. (OMOTE, 2004, p. 7).

O paradigma da inclusão que sucedeu ao da integração, emergindo nos anos 90, marcado fundamentalmente pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), apontou como princípio o entendimento de que a escola deveria se adequar a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, cabendo a ela a organização de projetos políticos pedagógicos que contemplassem a diversidade humana.

A inclusão implica numa reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34).

Glat e Fernandes (2005) identificaram durante a década de 1990 na educação brasileira dois campos teóricos de pesquisa que viriam a contribuir para a revisão de práticas pedagógicas em relação aos alunos com NEE. O primeiro foi o da psicologia da aprendizagem representado principalmente pelo movimento construtivista inspirado nos estudos de Jean Piaget e sócio-interacionismo nos estudos histórico-cultural de Lev S. Vygotsky. Nesta área destacaram-se

pesquisas como as Moussatché (1992), Mantoan (1989) e Fernandes (1991) que estudaram os impactos acerca do construtivismo aplicado à educação especial. O outro campo de investigação foi o advindo da vertente psicossocial, representado por Amaral (1995), Glat (1989, 1995), Omote (1994), que estudaram as condições de interação social, marginalização, processos de estigma e segregação das pessoas com deficiências, enfocando também o processo de interação e representação que as pessoas têm sobre o deficiente.

Na literatura da Educação Especial seja no campo internacional, como nas produções nacionais iniciam-se um grande número de estudos vinculados.

Dorè e Brunet (1997) destacaram nove fatores determinantes para a qualidade da inclusão: os fatores sociais e legais, a organização escolar, os programas de estudos, o ensino, os serviços de suporte, o meio comunitário, a construção e o seguimento do processo de escolarização, as atitudes e a preparação dos agentes. Em relação aos aspectos sociais e legais, destacaram a importância da mídia e ação dos grupos de pressão no impacto sobre as políticas. Quanto à organização escolar refere-se à política local, a filosofia da escola, a posição da direção, dos professores e todos os agentes sociais. Os programas de estudo e ensino referem-se às adequações pedagógicas, a contribuição dos pares não deficientes.

Os serviços de suporte para estes autores referem-se a recursos que podem ser prestados desde os especialistas, terapeutas, voluntários e serviços de ajuda a aprendizagem. Quanto ao meio comunitário, destacam-se as ações estabelecidas junto a organismos externos à escola, como associações de pais, grupos de promoção de direitos de pessoas deficientes, os meios empresariais etc. A construção e o seguimento referem-se a todo o processo de escolarização da pessoa com deficiência, assegurando cada passagem de nível no sistema educacional. Os últimos fatores, como as atitudes e a formação de agentes são considerados por Dorè e Brunet (1997) como transversais a todo o processo.

Neste sentido, percebe-se a preocupação destes autores do movimento da inclusão com as atitudes como fator de relevância para a construção da educação inclusiva e como elemento transversal do processo.

Na mesma direção Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) recomendavam que todos os alunos, incluindo os com deficiência, deveriam ter o direito de freqüentar a escola do seu bairro, que deve estar adaptada às necessidades da diversidade dos alunos.

No sentido de adequar a escola a estes novos princípios de adaptar-se ao aluno, ao invés de se tentar moldá-lo à escola, surgem conceitos como o de acessibilidade, inclusive com legislações específicas, como é o caso do Decreto 5.296/2004. A acessibilidade passa a ganhar dimensões além da física, indo à comunicação e o acesso ao conhecimento; Mantoan (2004) afirma que é indispensável que os estabelecimentos eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos e, em geral, oferecendo-lhes alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

Atualmente existem termos usualmente utilizados tais como: esporte inclusivo, trabalho inclusivo, cultura e inclusão, arte e inclusão, desenho universal (referindo-se a uma arquitetura inclusiva) e inclusão digital que denotam a incorporação destes campos institucionais como termos originariamente empregados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Portanto, ao considerarmos a inclusão social da pessoa com deficiência em seu discurso e práticas institucionais recorreremos ao termo inclusão por ser este amplamente empregado como referimos, observando ainda que a relevância da educação no processo de transformação social é tão importante que uma pessoa com deficiência pode ser excluída da sociedade a partir da exclusão ocorrida no processo educacional, sendo a linguagem um dos principais veículos disseminadores da criação de processos semânticos que possam determinar a inclusão ou exclusão social.

Mudanças de termos por si só não promovem as mudanças de atitudes sociais. Verifica-se que no escopo da filosofia da escola inclusiva em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências há profundas medidas a serem implantadas nos sistemas; pois como afirmam, Valentim e Oliveira (2009), a escola sempre se mostrou e se mostra rígida, com dificuldades para trabalhar com a heterogeneidade, e a entrada do aluno com deficiência em seu espaço, evidencia de forma mais intensa a visão homogênea da aprendizagem, ainda presente na escola atual. Corroboramos com as autoras quando mencionam a importância dos professores conhecerem os aspectos relacionados à deficiência de seus alunos para que possam desenvolver boas expectativas para uma oferta de uma educação com qualidade, aprendizagem significativa e emancipadora.

O fato de termos nestas últimas três décadas, avançado de um modelo educacional que ofertava educação em espaços segregados para um modelo em espaços inclusivos, não significa que por si só os sistemas estejam oferecendo uma educação de qualidade, seja nas classes comuns ou nos espaços de suporte da educação especial, pois há muitas barreiras a serem vencidas e uma delas vincula-se às crenças, valores, atitudes e estereótipos.

Como afirmam Omote et al. (2005), 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 trabalhar nessa perspectiva, em que há aluno com deficiência nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno com deficiência e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão.

Nesta mesma direção, Miltler (1999) argumenta que determinadas terminologias utilizadas para classificar pessoas com deficiências podem criar estereótipos. Referindo-se ao conceito de NEE, este, na realidade, ainda apresenta preconceito com o aluno e não com um sistema que, por não ser capaz de atender às necessidades do educando, as denomina como especiais: “mesmo se isso fosse abolido por uma resolução ministerial, a partir de amanhã, o prejuízo causado pelo uso da referida linguagem levaria muito tempo para ser sanado.” (MITTLER, 1999, p. 36).

O referido autor chega a propor o retorno da terminologia *excepcional* amplamente utilizada até os anos 60/70, consciente de suas limitações e de que assim como vem se tentando aprender a evitar uma linguagem sexista, levará um tempo até que se possa desenvolver uma linguagem que evite a rotulação de pessoas com deficiência. Destacamos que a preocupação em nosso estudo, não está voltada ao uso da terminologia e, sim às atitudes sociais, mas consideramos a importância de se discutir que termos por si só, não são capazes de modificar gerações formadas com valores, atitudes e preconceitos em relação às pessoas com deficiências. Justamente porque a psicologia social nos oferece aportes para estudos destes fenômenos, é que os mesmos necessitam de investigação continuada nas escolas e sistemas de ensino, que vêm apresentando a cada dia, com mais frequência, em seus projetos político-pedagógicos e documentos legais a proposta da educação inclusiva.

Do ponto de vista do fenômeno lingüístico, termos não são superados, podem coexistir plenamente com outros, pois como afirma a lingüista Clare (2004, p. 32): “um termo novo não elimina necessariamente um antigo porque na língua, podem coexistir um termo novo usado pela geração atual, e um antigo, ainda empregado pela geração precedente, ambos significando a mesma coisa.” Este fenômeno é observado nas legislações brasileiras em vigor, o Decreto 3298/99 que trata da Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ainda utiliza o termo portador de deficiência.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um dos documentos que legitima o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria n ° 555/2007, constituído pela equipe técnica da SEESP e professores da área de educação de universidades públicas brasileiras.

Esta política alicerça-se nos princípios dos direitos humanos, e pretende acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir uma política pública promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. Pretende assegurar a inclusão escolar de seu público alvo - alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados. A educação especial é apresentada como modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior, por meio da oferta do AEE. Para a política na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, e os ambientes heterogêneos como espaços de promoção de aprendizagem de todos os alunos. Define então, a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Para o alcance dos objetivos desta política, o documento destaca a importância da formação de professores para o AEE, e os demais profissionais da educação para a inclusão, enfatiza a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, e articulação intersetorial.

Outro documento originário desta política foi a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, operacionaliza do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Esta Resolução enfatiza o processo de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do sistema regular de ensino e recebendo no contra-turno o apoio da modalidade de educação especial em Salas de Recursos Multifuncionais.

Para a implementação do Decreto os sistemas de ensino deverão matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos ou instituições especializadas, públicas ou privadas, sem fins lucrativos.

A Conferência Nacional de Educação de 2010 primou pelo seu caráter democrático como um grande processo de mobilização envolvendo municípios, estados e diversos segmentos da sociedade constituídos por usuários dos sistemas de ensino público e privado, organizações de classe e de direitos, entidades do terceiro setor, profissionais e gestores de todos os níveis e sistemas de ensino. O Ministério da Educação pretende que os resultados oriundos deste debate sirvam como referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão.

O documento divide-se em seis eixos de análise: o do papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade; o que trata da qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; o que analisa o processo de democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; o que discute a formação e valorização dos trabalhadores em educação; o que discute o financiamento e controle social, e o último o que trata da justiça social, educação e trabalho sob o título inclusão, diversidade e igualdade.

O fato do grupo de alunos com NEE figurar no eixo VI do documento base da CONAE demonstra, no processo de produção de políticas brasileira, a forte influência que ainda repercute da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Observando-se as áreas dedicadas a este eixo percebemos claramente as aproximações. O eixo tratou das questões educacionais relacionadas

aos movimentos: negro, feminista, quilombola, povos da floresta, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros (LGBT), das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, indígenas, povos da floresta, do campo e, incorporado no documento final, as comunidades pesqueiras.

Todo este grupo considerado pelo eixo VI, entendido como aquele que necessita para a inclusão de justiça, respeito à diversidade e direito à igualdade, denota a necessidade de adoção de atitudes sociais favoráveis na sociedade em geral e na educação em particular.

Como se pode perceber a questão da inclusão educacional de alunos com deficiências é teoricamente mais complexa do que simplesmente afirmar que é uma discussão de modelos ou supostas dicotomias: exclusão x inclusão; normal x anormal (ORRICO, 2005), pois os discursos que fundamentaram e fundamentam práticas pedagógicas exercidas no cotidiano das escolas para alunos com deficiência são um reflexo das crenças, valores e atitudes frente a estas pessoas reais, concretas, com suas possibilidades e também limitações advindas de condições sensoriais, físicas ou intelectuais.

No próximo capítulo abordaremos aspectos teóricos e práticos acerca das teorias que tratam das atitudes sociais, e em particular estudos sobre atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiências e alunos com NEE.



### 3 ATITUDES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

As atitudes sociais são as bases para a qualidade de uma relação interpessoal. As atitudes também são a base para a formação do preconceito, da violência e outras formas de discriminação, que no campo das ciências humanas, e em particular as ciências da educação, necessitam considerar para o melhor entendimento do fenômeno educacional e da promoção do bem estar humano.

O estudo das atitudes sociais tem sido objeto da psicologia social e elas determinam as reações de pessoas diante de um objeto específico, bem como tudo o que culturalmente se envolva com este objeto, tais como, o próprio ajustamento social e a proteção contra o reconhecimento de verdades indesejadas.

De acordo com Goffman (1963), o estigma se refere a uma marca ou a um sinal que de algum modo é percebido como desqualificante individual para a plena aceitação social de uma pessoa num determinado grupo. O estigma vincula-se às crenças, valores e atitudes sociais em relação a esses indivíduos marcados. Percebe-se que alunos com deficiências podem ser estigmatizados no processo educacional, e alvo de atitudes sociais desfavoráveis a sua presença no contexto escolar.

No capítulo anterior ao apresentarmos o percurso histórico do atendimento educacional do aluno com deficiência, objetivamos demonstrar as diferentes percepções ao longo da história sobre a pessoa com deficiência, que influenciaram a forma como as modalidades, metodologias e propostas pedagógicas foram desenvolvidas para este grupo. Se, avançamos culturalmente de um patamar que concebia a pessoa com deficiência como alguém que deveria viver em manicômios e asilos para os dias atuais em que almejamos inclusão com qualidade de vida, é porque ocorreram mudanças de atitudes sociais em relação a este grupo.

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 várias conceituações. (OMOTE, 2005, p. 36).

Como afirmam Stangor e Grandall (2003) sempre que um grupo define um atributo como estigma, ou sempre que define um atributo tipicamente estigmatizante (tal como raça, gênero ou deficiência física), o atributo nunca estigmatiza por si mesmo, mas é definido mais pela relação entre os membros do grupo e crenças mantidas num mundo social mais amplo.

Nesta pesquisa trabalhamos como o conceito inicial definido por Rodrigues (1992) de que atitude é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto.

As atitudes são variáveis intervenientes (não observáveis), mas presentes em todos os comportamentos observáveis. Elas se compõem por meio de três eixos: o cognitivo, o afetivo e o comportamento.

O eixo cognitivo relaciona-se ao conhecimento que a pessoa possui acerca do objeto atitudinal, isto é a representação cognitiva que se possui acerca deste objeto. Para que se organize algum tipo de representação de um objeto é necessário que se tenha uma formação cognitiva sobre o mesmo. As crenças, o conhecimento, a forma de encarar o objeto fazem parte deste componente cognitivo da atitude. O preconceito nasce desta raiz, pois atitudes preconceituosas são justificadas por cognições, como por exemplo, alunos com deficiências são mais agressivos, menos inteligentes, sem capacidade para abstração, sem limites, aprendem mais lentamente e outras justificativas que fundamentam razões para a não inclusão.

O segundo eixo das atitudes vincula-se ao componente afetivo, os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis ao objeto social. Este componente é o mais forte, pois agrega afeto positivo ou negativo. Os componentes cognitivo e afetivo vinculam-se de forma que quando se desloca numa haste pode-se transformar a outra. Estudos realizados por Rosenberg (1966, apud RODRIGUES, 1992) em pessoas sob hipnose demonstrou que quando se modifica o cognitivo de um dado elemento voltado a um objeto atitudinal, o componente afetivo poderia ser modificado; o que revelou que as atitudes podem ser modificadas e manipuladas. Podemos exemplificar com um fenômeno bastante conhecido no espaço escolar; quando uma determinada classe ou grupo de alunos é separado por classificações como fortes, médios ou fracos; o simples conhecimento prévio acerca destas características do grupo pode afetar as atitudes dos profissionais da escola em relação aos mesmos.

O terceiro componente é o comportamento, a parte ativa e observável da atitude. Seria possível explicitar afirmando que a parte afetiva predispõe ao comportamento (ação) em direção ao objeto. Este componente seria a combinação entre a cognição e o afeto.

A psicologia social utiliza para o estudo da atitude as escalas de medidas. Thurstone foi o primeiro a propor um instrumento de medida para avaliar as atitudes, Lickert simplificou este instrumento, propondo uma escala de melhor aplicação por ser composta por alternativas favoráveis e desfavoráveis ao objeto atitudinal, como por exemplo: concordo plenamente, concordo, não tenho opinião, discordo e discordo plenamente.

Leon Festinger (1975, apud RODRIGUES, 1992), psicólogo social, formulou a Teoria da Dissonância Cognitiva, no campo do surgimento das atitudes e a estudou no que concerne ao aparecimento e manutenção dos preconceitos e estereótipos, apontando como resolução da mesma, o investimento na mudança de valores. Segundo o autor, buscamos sempre atingir o equilíbrio, neste sentido a dissonância cognitiva seria um estado desagradável fruto de cognições dissonantes, que só poderão ser reduzidas mediante ao acréscimo de novas cognições. As novas cognições entram como se fossem pesos associados aos pratos de uma balança colaborando assim para a superação deste impasse para atitudes pró ou contra o objeto. Este estado de dissonância cognitiva pode surgir para um indivíduo como resultado de decisões; a dissonância pode surgir também por engajamento em comportamento contrário aos princípios de uma pessoa, devido a uma recompensa oferecida, exposição a posições contrárias às assumidas ou então resultante de um esforço não recompensado.

De acordo com esta teoria existe uma tendência nas pessoas em buscar coerências entre suas cognições (convicções, opiniões). Ao surgir uma incoerência entre atitudes e comportamentos (dissonância), algo precisa mudar para que seja eliminada tal dissonância. Há dois fatores que afetam a força da dissonância; o número de convicções dissonantes e a importância atribuída a cada convicção. Segundo Festinger (1975), podem existir três possibilidades para eliminar uma dissonância: reduzir a importância das convicções dissonantes, acrescentar convicções mais consoantes, que se sobreponham às convicções dissonantes; ou mudar as convicções dissonantes para que elas não sejam mais incoerentes. Esta teoria em muito contribuiu para os estudos que envolvem a formação e mudança de atitude.

Se realizarmos uma analogia a situações do cotidiano escolar, podemos, por exemplo, ter professores em situação de dissonância cognitiva em relação à inclusão de alunos com NEE oriundos das mais diversas concepções. Por exemplo, assumiu classe com aluno com deficiência, mesmo considerando não ser apto a esta docência por implicar em maior percentual de regência de classe; assumiu classe com aluno com deficiência mesmo acreditando ser impossível algum tipo de aprendizado para este educando; ou ainda aquele professor que realizou extremo esforço ao longo do período letivo no sentido de adaptar conteúdos para seu aluno com deficiência, no entanto não conseguiu visualizar avanços acadêmicos. Enfim, percebe-se que podemos ter as mais diversas formas de sentimentos para um grupo de professores que vivencia dissonância cognitiva em relação ao processo de inclusão de seus alunos com NEE.

Nesta mesma linha de raciocínio utilizando o aporte teórico da Teoria da Dissonância Cognitiva, Kauffmann e Lopes (2007) analisaram o impasse que muitos professores vivenciam em relação ao seu fracasso na inclusão de alunos com deficiência em sua classe. Como a inclusão, por vezes se apresenta como uma teoria ou um modelo correto, a única maneira de resolver esta dissonância é acreditar que a realidade está errada, por exemplo: não existem alunos que necessitam de apoios intensivos; não existem dificuldades e impasses na colaboração de professores de educação especial e de classe comum; a impossibilidade de individualizar o ensino é falsa, esta ocorre somente porque os professores de classe regular têm má vontade, falta técnica ou resistem à mudança; é falso imaginar que professores que defendem a inclusão possam não concordar com modelos de inclusão total, é verdade que em todas as escolas especiais os alunos são estigmatizados, sem oportunidades pedagógicas e, somente na educação inclusiva este fato não ocorrerá. Enfim uma série de conjecturas que afastam possíveis análises reais acerca dos impasses e contradições no processo de inclusão.

Estudos realizados por Glat (1989, 2004) apontaram também para a relação entre estereótipo, preconceito e atitude em relação a pessoas com deficiência. A força de rótulos relacionados a pessoas com deficiência possui função socializadora negativa na auto-percepção e imagem que a pessoa faz acerca de si própria. A autora avalia como a presença de uma pessoa com deficiência pode alterar a previsibilidade de interação no grupo, por não corresponder às expectativas sociais. Neste sentido a pessoa é afastada fisicamente ou moralmente do grupo criando assim um círculo vicioso que reforça sua exclusão.

Fine e Asch (1988) descreveram o panorama da percepção acerca da deficiência que molda as atitudes em direção a estas pessoas. É frequentemente aceito que a deficiência é localizada somente no fator biológico e desta maneira a deficiência passa a ser aceita de forma acrítica e como uma variável independente. Quando uma pessoa com deficiência enfrenta um problema é entendido que o mesmo foi causado pela deficiência, pois esta se constitui como a parte central de seu auto-conceito, sua percepção e suas referências grupais. Também é comumente entendido que ter uma deficiência seja sinônimo de necessidade permanente de ajuda e suporte social.

Os autores Fishbein e Ajzen (1975) formularam a Teoria da Ação Racional (TAR) para explicar e prever o comportamento humano usando alguns conceitos, ligados entre si por uma estrutura teórica de caráter compreensivo e global. Esta teoria refere-se a um conjunto de trabalhos justificando a escolha deste nome pelo pressuposto básico da teoria de que as pessoas agem de modo racional, processando implícita ou explicitamente as informações de que dispõem utilizando-as como insumos em suas decisões. A teoria não assume que as informações necessárias processadas sejam necessariamente completas ou verdadeiras, apenas que estando estas disponíveis, são usadas, e quando não o estão, ativamente buscadas.

Esta teoria nos fornece um enfoque sistemático para o estudo do comportamento volitivo em um grande número de áreas; servindo como um instrumento para a identificação de fatores que distinguem as pessoas que realizam determinado comportamento das que não o fazem, sejam estas diferenças explicadas pelo modelo teórico, envolvendo ainda as variações sociodemográficas e as características de personalidade. A TAR pretende compreender e prever o comportamento, o que exige uma definição operacional do mesmo, assume que a maioria das atividades humanas possui relevância social e está sob controle volitivo; como decorrência deste pressuposto, a teoria considera a intenção de realizar ou não uma atividade como o melhor preditor do comportamento futuro.

Embora não exista uma correlação perfeita entre o dizer e o fazer, na maioria dos casos, salvo quando os fatores situacionais interferem, a pessoa se comporta de acordo com sua intenção. Como uma teoria deve ultrapassar o nível da predição dos fenômenos para chegar à sua explicação, torna-se necessário identificar os determinantes da intenção e, portanto, do comportamento.

Segundo a TAR, a intenção de realizar uma ação, chamada de intenção comportamental está sob a influência de dois determinantes básicos, um pessoal e outro social. O fator social é o determinante resultante do fator pessoal que é a ponderação probabilística das possíveis conseqüências da ação e sua avaliação em termos de nível de favorabilidade.

Em modo geral a intenção de realizar uma atividade como ir a uma festa resulta de uma avaliação pessoal positiva das possíveis conseqüências desta ação e da percepção de que ela será determinante. A importância relativa destes dois determinantes varia de pessoa para pessoa e o tipo de comportamento realizado, tornando-se, assim o cálculo do peso de cada um destes fatores uma questão empírica. O modelo teórico permite determinar, para cada ação estudada, o fator que mais contribuiu para a intenção comportamental. Esta relação entre as diversas variáveis do modelo pode ser expressa por meio de uma equação:  $C = I = P1ATc + P2NS$ . Onde C = comportamento, I = intenção, Atc = atitude em relação ao comportamento, NS = norma subjetiva e P1 e P2 = são os pesos empíricos da ATc e NS. Neste sentido, a intenção comportamental de uma pessoa seria o resultado da soma ponderada de sua atitude e norma subjetiva em relação ao comportamento estudado.

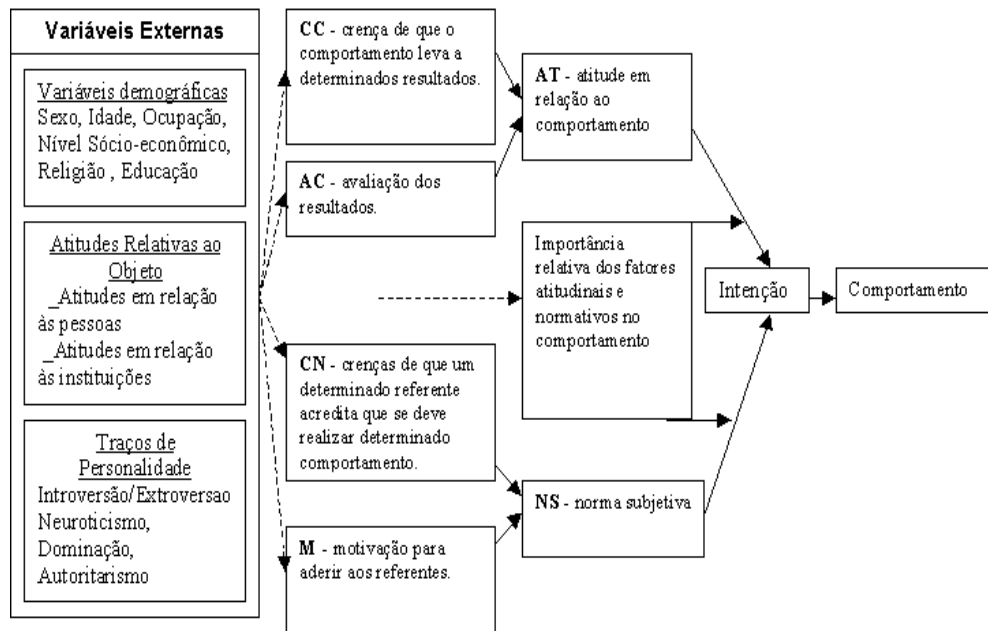
De acordo com a TAR, atitude e norma subjetiva são ambas influenciadas por crenças formadas com base na informação relevante disponível a cada pessoa. No caso da atitude elas são chamadas de crenças comportamentais e estão ligadas às expectativas da pessoa de obter resultados favoráveis ou desfavoráveis com a execução de um comportamento.

As crenças mais facilmente evocadas pela pessoa em relação a um comportamento específico são chamadas de crenças modais salientes. As crenças modais salientes em relação à inclusão podem ser identificadas em assertivas como: “cego não aprende geometria, em gráficos”, “deficientes mentais não se alfabetizam”, “deficientes mentais precisam sempre de muita coisa concreta, pois são incapazes de abstração”, “paralisados cerebrais são deficientes mentais também” e mais uma infinita possibilidade de exemplos de crenças modais desfavoráveis à inclusão. A pessoa pondera cada uma das possíveis conseqüências de uma futura atividade, em termos de sua probabilidade de ocorrência; além disto, ela avalia estas conseqüências em uma escala de favorabilidade, AC (atitude comportamental). A norma subjetiva (NS), outro construto utilizado pelos autores desenvolve-se por meio da percepção que o indivíduo tem de que pessoas significativas, chamadas referentes, aprovam ou desaprovam o comportamento que pretende

realizar. Estas percepções são chamadas de crenças normativas, dado o seu caráter social e mais uma vez afirmamos a importância da academia enquanto espaço de pessoas referentes (os pesquisadores) na produção de conhecimento articulado ao cotidiano escolar, para que as normas subjetivas de professores possam cada vez mais convergir para uma concepção de cultura escolar inclusiva.

Os referentes podem variar para uma mesma pessoa ou grupo de pessoas, conforme o comportamento estudado. A importância de cada referente depende do nível de motivação da pessoa para acatar sua opinião; o somatório dos produtos da opinião de cada referente pela motivação para acatá-la constitui uma medida indireta da norma subjetiva. Sendo assim, a norma subjetiva ligada ao comportamento é o produto das crenças acerca da opinião dos referentes e a motivação para acatá-las.

Marot (2003) desenvolveu um modelo teórico objetivando apresentar as relações dos conceitos da TAR onde: Intenção comportamental é a intenção de realizar uma ação; fator social é a percepção, pela pessoa, das pressões sociais sofridas na realização ou não de um comportamento específico; norma subjetiva (NS) refere-se à percepção das normas sociais, é a norma subjetiva ligada ao comportamento; Atitude em relação aos comportamentos (AT) é o determinante resultante do fator pessoal que é a ponderação probabilística das possíveis conseqüências da ação e sua avaliação em termos de nível de favorabilidade; as crenças comportamentais (CC) são vinculadas às expectativas das pessoas em obter resultados favoráveis ou desfavoráveis com a execução do comportamento; AT é a atitude em relação ao comportamento; CC, refere-se à expectativa probabilística de cada conseqüência; AC à avaliação da favorabilidade de cada conseqüência; CN às crenças normativas que são percepções que o indivíduo tem de pessoas significativas, chamadas referentes, que aprovam ou não o comportamento que pretende realizar. Os Referentes são pessoas significativas que influenciam as crenças normativas de um indivíduo acerca de um comportamento; e M que é a motivação para acatar as opiniões dos referentes. Na Figura 1 é possível visualizar a descrição acima.



**Figura 1:** O modelo da Teoria da Ação Racional em Vicent Marot, 2003

A TAR vem sendo aplicada em diversos campos de estudo, onde se pretende investigar os fatores predisponentes e a carga de cada variável para a tomada final da atitude. A seguir apresentamos quatro estudos em que este modelo foi utilizado.

Gonçalves e Dias (1999) investigaram as crenças modais salientes do estrato populacional de mulheres de baixa renda, desprovidas de informações claras sobre serviços de saúde efetivos, por meio de um levantamento em uma amostra de 40 mulheres entrevistadas em ambulatórios públicos de João Pessoa (PB). As entrevistas continham itens sobre as vantagens e desvantagens do auto-exame da mama, conhecimentos e dados sócio-demográficos. A média de idade da amostra foi de 32,5 anos (DP=11,37). As entrevistas indicaram um total de 132 crenças comportamentais, que foram categorizadas em nove dimensões e 166 crenças normativas, categorizadas em quatro dimensões. Estes resultados demonstraram que as crenças influenciam a adesão à prática do auto-exame da mama e servirão de base para que os profissionais que trabalham com campanhas públicas de prevenção voltem sua atenção para esses aspectos e abordem conteúdos que promovam não só a prática do auto-exame da mama, mas outras estratégias preventivas nesta significativa população.



Cavalcanti, Dias e Costa (2005 ) realizaram estudo com 189 obesos de baixa renda atendidos por nutricionistas na rede pública. Levantaram as crenças positivas e negativas e os referentes mais expressivos sobre estes pacientes quanto ao comportamento de seguir uma dieta médica para redução de peso. Um instrumento de medida da intenção comportamental de efetivamente seguir tais dietas foi construído, o que permitiu verificar a ênfase do aspecto normativo geral e atitudinal nos obesos com renda de até um salário-mínimo sobre sua intenção comportamental. Isto pode indicar dois pontos eficazes a serem explorados em comunicações dirigidas a esta classe social em campanhas de saúde para redução de peso. Esta medição torna-se útil para ações preventivas de saúde; a obesidade é considerada uma epidemia mundial carente de controle imediato, aumentando em incidência principalmente nas classes mais baixas dos países em desenvolvimento.

Na área de Recursos Humanos, Freitas e Andrade (2004) construíram uma escala de crenças sobre o sistema treinamento aplicando-a em uma empresa. Análises indicaram a necessidade de aperfeiçoamento do treinamento empresarial, no sentido de incorporar o fator atitude como elemento essencial nas tomadas de decisões.

McLaughlin (2000, apud MAROT, 2003) pesquisou a opinião de 1622 universitários sobre os programas de ação afirmativa. Em sua conclusão argumenta que tanto a atitude quanto a norma subjetiva contribuíram significativamente e de forma similar na explicação da intenção de comportamentos associados à formulação de programas de ação afirmativa, e tal intenção apresentou-se fortemente correlacionada com o envio de mensagens aos congressistas em apoio à ação afirmativa.

Em nosso estudo não será aplicado o modelo da TAR, contudo nos detemos um pouco na descrição, no sentido de mostrar a amplitude de a importância do estudo das atitudes em vários campos de conhecimento.

A consideração de que a dimensão da atitude é importante no determinante do comportamento dos indivíduos tem atingido campos de conhecimento dos mais diversos, inclusive mudando paradigmas. Como exemplo destaca-se o fato de que o modelo de classificação internacional de doenças (CID-10) vem sendo complementado pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que incorporou a atitude como um dos fatores a ser considerado no momento do diagnóstico e prognóstico de evolução da funcionalidade de uma

pessoa. Fernandes e Orrico (2008) afirmam que a CIF destina um capítulo somente ao estudo das atitudes, que são definidas como as conseqüências observáveis dos costumes, práticas, ideologias, valores, normas, crenças religiosas e outras.

As atitudes definidas pela CIF influenciam o comportamento individual e a vida social em todos os níveis, dos relacionamentos interpessoais e associações comunitárias às estruturas políticas, econômicas e legais; como por exemplo, atitudes individuais ou da sociedade sobre a confiança, merecimento e valor de um ser humano que podem motivar práticas positivas e honrosas ou negativas e discriminatórias (estigmatização, estereotipia e marginalização ou negligência para com a pessoa). As atitudes classificadas são as dos indivíduos relativamente à pessoa cuja situação está sendo descrita.

Ainda segundo os autores, a CIF reserva códigos de avaliação para que as atitudes sejam classificadas e consideradas como um dos fatores determinantes na capacidade e funcionalidade. Os valores e crenças são também codificados junto às atitudes por serem suas forças motrizes. Para a CIF as atitudes são categorizadas da forma a seguir:

- 1) Atitudes individuais de membros da família próxima: opiniões e crenças gerais ou específicas de membros familiares próximos sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 2) Atitudes individuais de membros da família expandida opiniões e crenças gerais ou específicas de membros da família expandida, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 3) Atitudes individuais dos amigos opiniões e crenças gerais ou específicas de amigos, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 4) Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade opiniões ou crenças gerais ou específicas de conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 5) Atitudes individuais de pessoas em posições de autoridade: opiniões e crenças gerais ou específicas de pessoas em posições de autoridade, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 6) Atitudes individuais de pessoas em posições subordinadas: opiniões ou crenças gerais ou específicas de pessoas em posições subordinadas, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 7) Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais: opiniões e crenças gerais ou específicas de prestadores de apoio pessoal acerca da pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.

- 8) Atitudes individuais de estranhos: opiniões e crenças gerais ou específicas de estranhos, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 9) Atitudes individuais de profissionais de saúde: opiniões e crenças gerais ou específicas de profissionais de saúde, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 10) Atitudes individuais de outros profissionais: opiniões e crenças gerais ou específicas de outros profissionais e os relacionados com a saúde, sobre a pessoa ou sobre outras questões (questões sociais, políticas e econômicas) que influenciam o comportamento e as ações individuais.
- 11) Atitudes sociais: opiniões e crenças gerais ou específicas mantidas em geral pelas pessoas de uma cultura, sociedade, agrupamentos sub culturais ou outros grupo sociais, sobre outros indivíduos ou sobre outras questões sociais, políticas e econômicas que influenciam o comportamento e as ações dos indivíduos ou dos grupos.
- 12) Normas, práticas e ideologias sociais: costumes, práticas, regras e sistemas abstratos de valores e crenças normativas (ideologias, visões normativas do mundo, filosofias morais) que surgem dentro dos contextos sociais e que afetam ou criam práticas e comportamentos sociais e individuais, tais como, normas sociais de moral, etiqueta e comportamento religioso; doutrina religiosa e normas e práticas resultantes; normas que regulam os rituais ou as reuniões sociais. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003, p 156-157).

Apresentamos as atitudes caracterizadas na CIF no sentido de demonstrar que no campo da saúde, estão ocorrendo mudanças paradigmáticas, que sem dúvida implicarão em novos modelos sociais de atendimento, de definição e enquadramento da doença. A CIF, por incorporar a dimensão social no diagnóstico, considerando que a existência de preconceitos e estereótipos em relação a um indivíduo, pode ser um dos fatores determinantes da diminuição da funcionalidade, representa um salto em relação ao modelo médico clássico.

### **3.1 Estudos acerca de atitudes no campo da educação**

As pesquisas em educação inclusiva baseiam-se freqüentemente em modelos teóricos somente qualitativos, que apontam o problema, ou seja, o preconceito do professor, a incapacidade de lidar com a deficiência; porém não atingem o âmago da transformação do comportamento e da mudança de atitude.

A inexistência de uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão e a pequena ou nenhuma experiência, por parte de muitos 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. (OMOTE, 2005, p. 37).

Em estudo denominado *Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de Professores do Ensino Fundamental*, Gomes e Barbosa (2006) apontaram que as atitudes em relação às pessoas com necessidades especiais representam um dos mais importantes fatores para o sucesso da escola inclusiva. Neste sentido para avaliar as atitudes do professor quanto à inclusão de portadores de paralisia cerebral aplicaram uma escala de atitudes em 68 professores de ensino fundamental. Foi evidenciada discordância com relação à inclusão de alunos com paralisia cerebral. A análise fatorial identificou fatores que puderam explicar tais atitudes: como ensinar em classes normais; sentimentos e emoções de professores na presença deste aluno, o contato e o preconceito em sala de aula. O estudo apontou também dissonância entre as dimensões afetiva, cognitiva e denotativa das atitudes dos professores. Possivelmente, segundo os autores, a discordância e dissonância evidenciadas podem representar barreiras quanto à inclusão escolar deste aluno.

Theaker (2008) realizou um estudo com estagiários de pedagogia, cujo objetivo foi determinar se um estudante de pedagogia estagiasse numa classe integrada poderia resultar em uma atitude positiva em relação à inclusão de crianças com deficiências. Participaram do estudo sessenta e nove estagiários da educação infantil e foi utilizada uma abordagem experimental. Dois grupos foram separados aleatoriamente pela técnica de empareamento. O grupo controle estagiava numa classe de educação infantil sem crianças com deficiências e o grupo experimental numa classe com pelo ou menos uma criança com deficiência seguindo o Plano de Educação Individualizado (PEI). Os participantes responderam ao final do estágio a Escala de Opiniões Relativas à Integração de Estudantes com Deficiência (ORI). A análise comparada do escore dos dois grupos de estagiários não resultou em diferença significativa entre os dois grupos. Porém o questionário de questões abertas respondidas pelos estagiários revelou maior declaração de positividade frente à possibilidade de lecionar para alunos com deficiências do grupo de estagiários oriundos das classes inclusivas, percebendo-se mais capazes para atuarem com este grupo de alunos.

Gagné (1991) utilizou uma escala Likert, desenvolvida por Gagné e Nadau para mensuração de atitudes de opinião sobre estudantes talentosos e seu processo educacional. Esta escala foi composta por 34 itens categorizados segundo seis fatores para escore: 1-necessidades e suporte (necessidades de crianças talentosas e suporte em serviços especiais), 2- resistência e objeções (objeções baseadas em ideologias), 3- valores sociais (uso social de pessoas talentosas

na sociedade), 4- rejeição ( isolamento de pessoas talentosas por outros de seu ambiente próximo), 5- habilidade para agrupamento( atitudes voltadas a grupos homogêneos especiais, classes e escolas), 6- aceleração escolar ( atitudes em relação ao enriquecimento e aceleração). Foi utilizada uma escala Likert de 5 pontos (1= discordo totalmente, 2= discordo parcialmente, 3= indeciso, 4= concordo parcialmente, 5= concordo totalmente). A maior parte dos professores demonstrou atitudes ambivalentes em relação às crianças talentosas.

Cook (2001) desenvolveu estudo comparativo de atitudes de professores em relação à inclusão de alunos com leves e severas dificuldades. Foram investigados 70 professores de classes inclusivas e a eles foi solicitado identificar três alunos que correspondessem a atitudes de apego, confiança, indiferença e rejeição. Foi utilizada a técnica estatística do qui-quadrado. Os estudantes com severas dificuldades foram representados na categoria de indiferença em relação a alunos com deficiências mais leves. O estudo sugere que o professor cria diferentes expectativas em relação a seus alunos incluídos, o que torna este grupo de alunos em risco de receber interações educacionais inapropriadas, por diferentes razões. O autor recomendou a organização de ações para o aumento das atitudes positivas de professores em relação aos alunos com deficiências mais graves.

Alghazo (2002) analisou as atitudes sociais de professores e administradores do Jordão relacionadas a alunos com deficiência de classes regulares, por meio de duas escalas de atitudes sociais, *Attitudes Towards Disabled Persons* (ATDP) e a escala intitulada *Mainstreaming Attitude Scale* (MAS). O autor observou que, em geral, esses professores demonstraram atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência. Demonstraram aceitar mais crianças com dificuldades de aprendizagem e menos os estudantes com deficiência intelectual. Também observou que, em geral, professores têm atitudes negativas sobre incluir alunos com deficiência na classe regular.

Weise e Dror (2006) examinaram os efeitos da organização escolar, o clima educacional e a percepção de eficácia sobre as atitudes de professores em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais. A mostra constou de 139 professores de 17 escolas elementares do Distrito de Norte de Israel. Os resultados das análises do estudo estatístico da correlação de Pearson e regressão múltipla constaram que o clima escolar e o senso de eficácia bem como a participação em treinamentos da educação especial foram positivamente associados com atitudes

em relação à inclusão. A auto-eficácia foi o mais importante fator que afeta atitudes. O clima social incluía fatores como: a existência de um líder de suporte, a autonomia do professor, seu prestígio profissional, renovações, e colaborações entre professores. O exame da correlação entre estes fatores e atitudes revelou que os professores que perceberam que suas escolas tinham uma liderança de suporte, o encorajamento para renovações e colaboração e que não tiveram sua autonomia ameaçada tendiam a expressar atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Soodak, Podell e Lehman (1998) investigaram 188 professores de classes comuns em relação às suas responsabilidades na inclusão de alunos com deficiências em suas classes. Foram identificadas duas dimensões de respostas: hostilidade/receptividade; ansiedade/calma. Os resultados indicaram que atitudes e crenças, características dos estudantes e o clima da escola relacionam-se às duas dimensões. Especialmente a receptividade em relação à inclusão foi associada com o aumento da eficácia do professor na inclusão de alunos com deficiências físicas do que alunos com deficiências intelectuais e desordens de comportamento pelo uso de diferentes práticas e um professor colaborador. Os resultados sugeriram que com a experiência os professores tornam-se mais hostis em relação à inclusão. A baixa ansiedade foi associada com a inclusão de alunos com desordens de aprendizagem e comportamento, em classes pequenas. Os resultados demonstraram a natureza complexa das atitudes de professores sobre inclusão e sugerem que o professor, aluno e fatores escolares são necessidades a serem consideradas na análise no desafio de professores para lidarem com esta inovação.

Avramidis, Bayliss e Burden (2000) pesquisaram as atitudes sociais de 135 estudantes universitários de seis cursos diferentes, numa Faculdade de Educação, com vistas à inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum. Os participantes tinham idade com concentração maior na faixa etária de 23 a 30 anos (54,1%). A análise revelou que os participantes demonstravam atitudes positivas em relação ao conceito geral de inclusão, mas a sua percepção de competência caiu significativamente de acordo com a gravidade das crianças. Além disso, crianças com dificuldades emocionais e comportamentais eram vistas como potencialmente causadoras de maior preocupação e estresse do que aquelas com outros tipos de necessidades especiais. Finalmente, o estudo levantou questões sobre a amplitude e a qualidade da formação inicial de professores no Reino Unido.

Avramidis e Kalyva (2007) investigaram 155 professores que trabalharam em escolas com programas inclusivos, em uma região do norte da Grécia. Os autores observaram que esses professores demonstravam atitudes positivas sobre o conceito geral de inclusão, entretanto, apresentaram diferentes respostas quando questionados sobre as dificuldades apresentadas pelos diversos tipos de deficiências presentes nas salas inclusivas. Além disso, docentes que tiveram contato de forma ativa com alunos com NEE, demonstraram atitudes positivas mais significantes em relação aos que tiveram menor experiência de contato. O estudo apontou que programas de implementação em longo prazo, tanto durante o processo de formação do docente quanto dos cursos de capacitação, aumentam de forma favorável a atitude dos professores.

Jamieson (1984) e Hannah (1988) em pesquisa sobre atitudes sociais de docentes em relação a inclusão estudaram variáveis específicas a respeito de gênero, idade, nível acadêmico, anos de experiência docente, contato com pessoas com deficiência e alguns fatores da personalidade que podem surtir efeitos significantes na aceitação ou rejeição desses docentes. Concluíram que nenhuma dessas variáveis sozinhas apresenta forte impacto nas atitudes dos professores estudados.

No Brasil, o processo de inclusão educacional de alunos com NEE vem demandando estudos sobre atitude no cenário acadêmico, tais como o de Omote (2005) que construiu uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. A partir de temas e subtemas relacionados à inclusão, identificados em um corpo de textos foi elaborada uma escala Likert com 100 itens e cinco alternativas para que o entrevistado determinasse seu grau de concordância ou discordância com relação ao enunciado. Esta versão da escala denominada ELASI (Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão), em duas versões A e B foi aplicada e analisada através de recursos estatísticos do t de student e o qui-quadrado, que demonstrou um grande número de itens com concordância.

Silva (2008) utilizou a ELASI e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) para avaliar um grupo de 57 professores do Ensino Fundamental, confirmando que a experiência docente com alunos com NEE potencializa uma ação pedagógica.

Chahini (2010) analisou as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Foram 357 participantes no total, subdivididos em 05 grupos. Sendo 09 alunos com

deficiência que ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política, totalizando 15 alunos com deficiência. Os instrumentos para coleta de dados compreenderam cinco versões diferentes de questionários, um para cada grupo (alunos com deficiência, colegas de alunos sem deficiência, colegas de alunos com deficiência, professores de alunos com deficiência e professores sem alunos com deficiência) e uso da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Os resultados da pesquisa apontaram que as atitudes sociais em relação à inclusão dos alunos com deficiência que ingressaram na Universidade pelo Concurso Vestibular tradicional, não se diferenciaram significativamente das atitudes dos alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas; já as atitudes sociais em relação à inclusão dos colegas de alunos com deficiência são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colegas com deficiência em sala de aula. As atitudes sociais em relação à inclusão dos professores de alunos com deficiência não se diferenciam das atitudes dos professores sem alunos com deficiência. Em relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade, os dados sugerem que, de modo geral, tanto os alunos quanto os professores, são relativamente favoráveis à inclusão.

Pereira Jr (2009) investigou um grupo de 173 professores utilizando a ELASI como instrumento de avaliação e conclui também que professores que atuam com crianças com necessidades especiais apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que professores não experientes.

Fonseca-Janes (2010) investigou se cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista - estariam preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da educação inclusiva, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Para isso, participaram desta pesquisa 404 estudantes ingressos do curso de Pedagogia e os seis coordenadores do curso da referida instituição. Os materiais utilizados para a realização dessa pesquisa foram: (1) um roteiro de entrevista com identificação do coordenador (a) do curso e dez questões sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere à Educação Inclusiva e à Educação Especial, (2) um questionário contendo identificação do estudante e seis questões, semi-abertas, sobre a concepção do que possa ser a Educação Inclusiva e a Educação Especial, e (3) a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI. De todas as unidades, os estudantes ingressos no curso de



Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente apresentaram atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão.

Silva (2008) desenvolveu pesquisa que teve como propósitos analisar as atitudes sociais dos professores de escolas comuns, juntamente com suas habilidades sociais frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e verificar, se as diretrizes sobre a inclusão presentes nos documentos oficiais estavam em funcionamento nas escolas pesquisadas. Fizeram parte desta pesquisa oito dirigentes de escolas nas quais as professoras, no total de 55, atuavam no ensino fundamental (séries iniciais) de dois municípios mineiros. Destas escolas, cinco atendiam ao ensino fundamental e médio e, três ao ensino fundamental completo, sendo seis escolas de um município e as outras duas de outro. Das escolas selecionadas, três tinham projeto de inclusão formalizado, sendo uma estadual e uma municipal da mesma cidade e a outra, estadual, de outro município. Os professores responderam a duas escalas, a ELASI – Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Os dirigentes responderam um questionário, denominado Perfil Escolar para Inclusão, construído para esta pesquisa. Foram estatisticamente significantes os resultados da ELASI e do IHS nas categorias: especialização; experiência com alunos com necessidades educacionais especiais; escolas municipais. Os resultados da relação de dependência entre a ELASI e o IHS foram significantes nos índices: total e operacional da ELASI com o fator de auto-exposição a desconhecidos e situações novas do IHS e operacional da ELASI com total do IHS. Na análise das escolas, quanto ao Perfil Escolar para Inclusão, destacou-se na comparação das escolas com projeto inclusivo, a escola municipal. Entre as escolas sem projeto (cinco), apenas houve resultado significativo de uma escola municipal de uma cidade em relação a uma estadual de outro município.

Em outro estudo acerca de atitudes sociais em relação à inclusão de educandos com necessidades especiais, desenvolvido por Omote, et al. (2005) foi investigado um grupo de 56 estudantes de graduação que participaram de um programa de formação de duas horas semanais, cuja temática era voltada a questões referentes à inclusão. Este artigo relata um estudo sobre a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 56 alunos do CEFAM, distribuídos em dois grupos. Com base em algumas técnicas de modificação de atitudes sociais, foram organizadas atividades direcionadas à temática da inclusão, na forma de um curso de 14 horas distribuídas em

sete encontros semanais de duas horas. As atitudes sociais em relação à inclusão foram mensuradas antes e depois dessa intervenção, por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Em ambos os grupos, os escores do pós-teste são significativamente maiores que os do pré-teste, indicando que as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental, em relação à inclusão, se tornaram mais favoráveis. É discutida a importância de se incluírem no currículo de formação de professores atividades capazes de modificar suas atitudes sociais.

Pereira Jr (2009) analisou as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas por professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Guarapuava-PR, ao considerarem as crianças com necessidades especiais, destacando a idade dos professores, a formação docente e a experiência com aluno com necessidades educacionais especiais como fatores que podem influenciar nas atitudes em relação à inclusão. A história da organização da Educação Especial no Brasil, o conceito de educação inclusiva, a questão da formação docente para a educação inclusiva e a maneira como ocorre a organização da educação inclusiva no Estado do Paraná foram os temas considerados na primeira etapa do trabalho. Além disto, realizou-se uma exposição sobre formação, componentes e possibilidade de mudança das atitudes sociais e apresentaram-se algumas pesquisas sobre as atitudes sociais dos professores em sua relação com o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário de caracterização dos sujeitos e a Escala de Atitudes Sociais relacionada à inclusão nas formas A e B. Os escores obtidos pelos 173 professores que participaram da pesquisa foram analisados por meio da estatística paramétrica utilizando-se o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados sugeriram que existem diferenças entre os escores obtidos nas formas A e B da Escala de Atitudes Sociais. Os professores mais novos e mais velhos apresentaram atitudes sociais semelhantes em relação à inclusão. Professores com especialização, e com experiência que responderam a forma A, apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. Estas diferenças não se evidenciaram para aqueles que responderam a forma B. Considerando as dimensões investigadas, evidenciou-se a tendência a maior influência da dimensão operacional, o que sugere envolvimento dos sujeitos com atividade de elaboração de práticas pedagógicas inclusivas sem, contudo, procederem a uma análise dos fundamentos ideológicos da educação inclusiva.

Delgado Pinheiro e Omote (2010) verificaram os conhecimentos dos professores sobre a perda auditiva, suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e também conhecer suas atitudes frente à proposta da inclusão. Participaram desta pesquisa quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) e um questionário professores de 1ª a 4ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica quanto na operacional. Professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizaram os aspectos comunicativos.

Percebemos nas pesquisas que foram apresentadas neste capítulo, que algumas se detiveram em escolas de redes diferenciadas, analisaram diferentes campus de uma Universidade, outras selecionaram escolas do mesmo município com projetos pedagógicos diferenciados e nos resultados podemos perceber como estes contextos interferiram nas atitudes sociais dos sujeitos.

Neste sentido, o próximo capítulo tratará do contexto social onde a presente pesquisa foi desenvolvida, para tal estruturamos um modelo de apresentação a partir da utilização de fontes documentais, resultados de pesquisas anteriores, trabalhos publicados, decretos, resoluções, planos de estudo e o Plano Municipal de Educação. Estas fontes nos permitiram traçar a cartografia da história da educação especial na rede municipal de Duque de Caxias, para posteriormente correlacionarmos com as atitudes sociais dos professores participantes do estudo.

#### 4 O MUNICÍPIO EM FOCO

O Município de Duque de Caxias/RJ é limítrofe com os municípios de Belford Roxo, Rio de Janeiro, Magé, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Petrópolis e São João de Meriti. Está localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O Município de Duque de Caxias e os municípios de Belford Roxo, Guapimirim, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados e São João de Meriti conformam uma região comumente denominada Baixada Fluminense, caracterizada pela grande concentração de pobreza e de carência de infraestrutura urbana.

Duque de Caxias, com uma extensão territorial de 468,3 km<sup>2</sup>, correspondendo a 6,8% da área da região metropolitana e a 35% da área da Baixada Fluminense, tem uma população de 864.392 habitantes (IBGE/2008) e uma renda média familiar de 1 a 3 salários mínimos. Segundo os dados do Censo de 2002, as cidades da Baixada Fluminense foram as que mais cresceram em todo o território fluminense; entretanto, o crescimento não foi acompanhado de infraestrutura e de equipamentos urbanos que assegurassem a qualidade de vida de seus moradores. Faltam investimentos públicos em construção de habitações populares.

A cidade de Duque de Caxias está localizada no Estado do Rio de Janeiro. Sua extensão territorial é de 468,3 km<sup>2</sup>. Encontra-se situada numa região de recôncavo denominada Baixada Fluminense. Sua distância da capital é de 20 Km. A população estimada até julho de 2004, segundo o IBGE, é de 830.640. O produto interno bruto é o sexto do país e o segundo do Estado, sendo o seu índice de desenvolvimento humano (IDH), o quinquagésimo do Estado e o milésimo setingentésimo octagésimo segundo do país.

Atualmente, segundo a FEEMA (dados de 1990/1991) o município apresenta uma série de problemas ambientais que foram classificados como críticos, semicríticos e os em estado de alerta. Dos problemas críticos podemos destacar a eficiência de sistemas de esgoto sanitário, a degradação das áreas de preservação, deficiência na cobertura arbórea, precárias condições de vida, vetores, favelização e sub- habitação, refúgios de flora e fauna ameaçados, risco de acidentes, poluição de águas, inundações e enchentes, resíduos sólidos, poluição de assoreamento de corpos de água, poluição de praias, vazamento e lançamento de óleo. Como semicríticos destacamos a erosão do solo, a ocupação das encostas e a poluição sonora. E em estado de alerta:

os agrotóxicos, o loteamento em áreas frágeis, deslizamentos e mineração. Segundo dados da Secretaria de Planejamento, o município está dividido em quatro distritos:

1º Distrito: Duque de Caxias

2º Distrito: Campos Elíseos (distrito sede)

3º Distrito: Imbariê

4º Distrito: Xerém

O Primeiro Distrito, Duque de Caxias, com características de área predominantemente urbana ocupa 41 km<sup>2</sup>, está situado ao sul, estando constituído pelos seguintes bairros: Centro, Gramacho, Olavo Bilac, Bar dos Cavaleiros, Parque Duque, Jardim 25 de Agosto, Vila São Luís, Dr.Laureano, Periquitos e Parque Sarapuí.

O Segundo Distrito, Campos Elíseos, ocupando uma área de 98 km<sup>2</sup> na região centro-oeste do município, também apresenta características de área predominantemente urbana, compreendendo os seguintes bairros: Campos Elíseos (sede), Jardim Primavera, Saracuruna, parte de Santa Cruz da Serra, Parque Fluminense, Pilar, Vila São José, São Bento, parte da Cidade dos Meninos, Figueira, Cangulo, parte da Chácara Rio – Petrópolis e Arcompo, e parte do Parque Eldorado.

O Terceiro Distrito, Imbariê, situado à nordeste do município, com cerca de 64 km, e ocupado por grandes áreas rurais, abrange os seguintes bairros: Imbariê (sede), Parada Angélica, parte de Santa Cruz da Serra, parte de Santo Antônio, parte do Meio da Serra, Parada Morabi, Jardim Anhangá, Cidade Parque Paulista, Barro Branco, Santa Lúcia e Taquara.

O Quarto Distrito, Xerém, a noroeste, possui características predominantemente rurais. É o maior dos distritos, ocupando uma área de cerca de 239 km<sup>2</sup> e compreendendo os seguintes bairros: Xerém (sede), Mantiquira, Capivari, Amapá, parte da Cidade dos Meninos, parte da Chácara Rio – Petrópolis, parte do Parque Eldorado, Lamarão, parte de Santo Antônio e parte do Meio da Serra.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento, a ocupação urbana compromete cerca de 37% (163 km<sup>2</sup>) da área do território municipal, sendo mais adensada no 1º e 2º distritos e mais dispersa no 4º. O 3º e 4º distritos abrigam ainda extensas áreas de preservação

ambiental: a Reserva Municipal, situado ao norte, no 3º e 4º distritos; área de Preservação Ambiental de Petrópolis, ao norte do 3º distrito e a nordeste do 4º distrito; a Reserva Biológica do Tinguá e a Floresta Protetora da União ao norte do 4º distrito e os manguezais, que outrora formavam extensas áreas nos contatos dos rios com a Baía de Guanabara, e que hoje estão restritos às áreas próximas da foz do rio Iguaçu.

Em relação às características econômicas e sócio-demográficas Duque de Caxias, segundo a Tipologia dos Municípios Brasileiros elaborado pelo IBGE, 1987, está classificado como “Município Urbano de Grande Dimensão Geográfica”, tal como os municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, São João de Meriti, São Gonçalo e Niterói. Segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE, em 1991, o município apresentava uma população constituída de 667 821 habitantes, residindo em quase sua totalidade (99,45 %) em área urbana, com 51,10% de mulheres e 48,90% de homens e uma estrutura demográfica por sexo semelhante na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A distribuição da população é bastante heterogênea, sendo que o primeiro distrito (Duque de Caxias) concentra cerca de 50 % de toda a população residente no município. Segundo dados do Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro, a população favelada representava cerca de 7,7% da população total do município, tendo tido um crescimento, somente superado por Nova Iguaçu e Itaguaí.

A situação de infra-estrutura de saneamento básico de Duque de Caxias é crítica e apresenta situações que refletem desigualdade de acesso à população a este serviço. Em relação ao abastecimento de água, 12,14 % dos domicílios não possuíam sistema de canalização interna. Este percentual é superior ao observado tanto no Estado como um todo, quanto na Região Metropolitana.

Em relação ao esgotamento sanitário, a situação também é bastante precária e heterogênea, já que somente 35,55 % dos domicílios estão ligados à rede geral, todos localizados no 1º distrito de Duque de Caxias.

Dois dos indicadores que indiretamente podem ser utilizados para aproximação às condições materiais de vida são a renda e o nível de escolaridade dos chefes de família. Segundo dados do censo de 1991, 14,86% deste grupo populacional não tinham instrução ou estudaram menos de um ano e, no outro extremo, apenas 2,12 % tinham 15 ou mais anos de estudo. Em

relação à renda, 58,41 % dos chefes de família ganhavam no máximo dois salários mínimos, e 4% não tinham nenhum tipo de rendimento. Apenas 0,48% tinham uma renda superior a 15 salários mínimos por mês. Os indicadores sugerem que as condições materiais de vida são bastante desfavoráveis em todas as áreas do município, com uma situação relativamente menos desfavorável unicamente no primeiro distrito.

## **5 OBJETIVOS**

### **5.1 Objetivo Geral**

Analisar as atitudes sociais de professores do ensino fundamental da rede pública de Duque de Caxias em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **5.2 Objetivos Específicos**

Analisar atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dos três grupos investigados (professores do 1º ano do ensino fundamental, professores do sexto ano do ensino fundamental e professores da Escola Municipal RC - Centro de Referência).

Identificar se ocorrem relações entre as atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e variáveis demográficas, tais como idade, tempo de lotação na rede pública, tempo de lotação na escola.

Identificar se existem diferenças de atitude entre professores dos grupos do 1º e 6º ano do ensino fundamental, que atuam em escolas da rede pública, e o grupo de professores que leciona na Escola Municipal RC - Centro de Referência.



## 6 METODOLOGIA

A identificação de que as atitudes sociais de professores em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais são variáveis importantes para o alcance da inclusão com qualidade, foi esclarecida com a apresentação de alguns estudos recentes em capítulo anterior. Neste sentido, é importante que se inicie investigação acurada diretamente no lócus dos sistemas de ensino, considerando que cada rede possui suas peculiaridades, ou seja, tempo de experiência na implantação da Educação Especial, o processo de formação de professores, a oferta de recursos e suportes, a existência de Centros de Referência e o processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tal apresentamos em nosso estudo um capítulo anterior de caracterização da rede e os aspectos considerados essenciais para que o leitor e pesquisador possam identificar as características do sistema municipal em estudo. Com a crescente municipalização da educação, torna-se importante no que tange às políticas públicas de ensino, pesquisas que se debrucem na concretude das redes para que possamos replicar estudos que tracem um perfil da rota da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e em particular, para o Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, as atitudes de seus docentes frente ao processo de inclusão desses alunos.

O estudo foi desenvolvido na rede pública de educação do Município de Duque de Caxias, cujas características foram apresentadas no capítulo anterior. O critério de escolha deste município advém do fato de que esta rede de ensino criou a Educação Especial em 1979, cinco anos após a implantação da primeira política nacional de Educação Especial Brasileira advinda da criação do CENESP em 1974. Outro fator para escolha pauta-se no fato de que a oferta da Educação Especial nesta rede nunca foi interrompida, apesar das mudanças políticas ao longo destes trinta e um anos de existência e vivenciou as mudanças históricas ocorridas na Educação Especial brasileira.

No contínuo de olhares acadêmicos já lançados sobre esta rede de ensino (FERNANDES, 1991, 2000; SANTOS, 2003), nosso estudo diferencia-se pelo fato de investigar dados acerca das atitudes de professores de classes comuns que lecionam em turmas que existem alunos com deficiências incluídos, bem como as atitudes de professores de uma escola municipal,

atual Centro de Referência em Educação Especial, criada como escola especial no início da década de 1990 e transformada em escola regular na metade da década de 2000.

A seguir exporemos as etapas seguintes que elucidarão os objetivos, bem como o processo de seleção de participantes, os materiais, os procedimentos, a coleta de dados para que possam ser utilizados em pesquisas futuras em outras redes de ensino.

## **6.1 Participantes**

Foram investigados 57 professores da rede municipal de educação de Duque de Caxias, sendo 12 da Escola Municipal RC, atualmente denominada Centro de Referência em Educação Especial, 15 professores do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental atuando em classes comuns e 30 professores do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Como já mencionamos na introdução do estudo foram escolhidas os primeiro e sexto anos do ensino fundamental pelo fato deles representarem pontos onde se verificam impactos importantes para a vida do aluno. O primeiro ano representa as demandas sociais iniciais do processo de escolarização formal, o sexto ano, representa um corte no modelo de um único professor para diversos docentes de disciplinas específicas. Os docentes da Escola RC (Centro de Referência) foram escolhidos pelo fato da singularidade desta escola em ter sofrido transformação de uma escola especial para uma escola regular.

O grupo de 12 docentes da Escola RC - Centro de Referência, doravante denominado Grupo 1 (G1) O grupo de 15 professores do 6º ano do ensino fundamental, doravante denominado Grupo 2 (G2) e o grupo de 30 professores do 1º ano do ensino fundamental, doravante denominado Grupo 3 (G3).

A caracterização de cada participante dos três grupos será detalhada na etapa de coleta de dados por meio da apresentação de três quadros de identificação de participantes do G1, G2 e G3. Embora todos os professores respondentes tenham informado seus dados pessoais, na pesquisa os nomes foram preservados e os mesmos identificados por número.

## 6.2 Material

Para a etapa da pesquisa de atitudes dos professores da rede investigados; foram utilizados dois instrumentos a Escala ELASI construída por Omote (2004) e uma ficha de caracterização do professor. A Escala ELASI - forma A (anexo 1) e a ficha de caracterização (apêndice 1).

A Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) é um instrumento que foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília, sob a liderança do Prof. Dr. Sadao Omote. Segundo o líder do grupo de pesquisa a utilização deste instrumento de mensuração, por ser confiável, possibilita o desenvolvimento de pesquisas empíricas em um momento tão necessário para que possamos ultrapassar discussões opinativas e avançarmos para conhecimentos científicos acerca do processo de inclusão (OMOTE, 2005).

A escala possui duas formas A e B, contendo 35 itens cada. Desses, 30 itens são relativos às atitudes sociais relativas ao tema da inclusão da pessoa com deficiência e cinco compõem uma escala de mentira, cuja finalidade é averiguar se o respondente estava realmente atento ao instrumento, pois são enunciados de respostas previsíveis.

As alternativas em relação ao enunciado são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente.

Os itens são expressos por enunciados a partir de duas dimensões: a ideológica e a operacional. A dimensão ideológica contempla princípios que fundamentam a proposta da inclusão. Os enunciados da dimensão operacional abordam ações para se colocar em prática os princípios da inclusão.

Na forma A, utilizada neste estudo, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, sendo 11 favoráveis e 10 desfavoráveis à inclusão. A dimensão operacional é composta por 9 enunciados sendo 4 deles favoráveis e 5 desfavoráveis à inclusão.

O escore total referente às atitudes sociais em relação à inclusão é obtido pela soma dos pontos em todos os enunciados, excluindo-se os 5 enunciados referentes à escala da mentira. Neste sentido, o escore total pode variar de 30 a 150 pontos. No item ideológico o valor mínimo é de 21 e o máximo de 10,5; no item operacional o valor mínimo é 9 e o máximo 45.

Quanto à escala de mentira, quanto menor o escore mais significativo a responsabilidade do grupo na resposta dos itens da escala.

Quanto a Ficha de Caracterização foi elaborada pelo autor da pesquisa considerando a influência das variáveis demográficas (idade, ano de formação, tempo de exercício em rede pública, tempo de lotação, formação de graduação e pós graduação). Tais variáveis foram apontadas como significativas em estudos sobre atitudes de professores apresentados em capítulo anterior.

### **6.3 Procedimentos**

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: A primeira etapa constitui-se por uma fase exploratória onde foram definidas as unidades de análise e as questões iniciais, foram estabelecidos os contatos preliminares para entrada em campo, a seleção dos participantes e definição dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. A segunda etapa constitui-se na construção da ficha de caracterização do professor, na aplicação da ELASI. Na terceira etapa a análise dos resultados da escala aplicada foi feita por meio de cruzamento de informações constantes no Banco de Dados ELASI forma A e os testes não paramétricos de análise estatística Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. A quarta etapa constituiu-se como análise dos dados obtidos.

### **6.4 Coleta de Dados**

O grupo de 12 docentes da Escola RC - Centro de Referência, Grupo 1 (G1) foram contactados diretamente no espaço escolar, e responderam, durante uma reunião, previamente agendada com a direção e o grupo de professores, a Ficha de Caracterização do Professor e a Escala ELASI, comprometendo-se o pesquisador a informar os dados finais do estudo em uma sessão de estudos para o grupo.

O grupo de 15 professores do 6º ano do ensino fundamental, Grupo 2 (G2) e o grupo de 30 professores do 1º ano do ensino fundamental, Grupo 3 (G3) foram contactados por meio da Coordenação de Educação Especial que possui um calendário estruturado de reuniões anuais e durante dois encontros de formação continuada para estas equipes de professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência, o pesquisador foi apresentado e por livre desejo

os professores respondentes participaram da pesquisa, tendo o pesquisador se comprometido a repassar os dados finais do estudo em encontro futuro.

A caracterização de cada participante dos três grupos será detalhada na etapa de coleta de dados por meio da apresentação de três quadros de identificação de participantes do G1, G2 e G3. Embora todos os professores respondentes tenham informado seus dados pessoais, na pesquisa os nomes foram preservados e os mesmos identificados por número.

## **6.5 Análise de Dados**

Após a coleta de dados os resultados obtidos foram tabulados e organizados em quadros e tabelas demonstrativos. Foram tratados pelo teste estatístico de Mann-Whitney, que é um teste não paramétrico, que comparou o conjunto de valores dos grupos. Neste sentido cada caso deve ter escore em duas variáveis, a de agrupamento, em nosso estudo o escore da atitude e a variáveis dependentes. Assim como o teste de Mann-Whitney, o teste de Kruskal-Wallis compara três ou mais conjuntos de valores de uma mesma variável. É um teste utilizado para variáveis quantitativas e qualitativas ordinais.

O escore total de cada professor participante do estudo em relação às atitudes sociais foi obtido pela soma das notas atribuídas aos 30 itens da ELASI forma A e os dados da ficha de caracterização foram tabulados e comparados com os escores obtidos na aplicação da ELASI.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a metodologia do estudo, que utilizou como sujeitos três grupos de professores da rede pública de Duque de Caxias, o primeiro grupo de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, o segundo grupo professores do 6º ano e o terceiro grupo constituído pelos professores da Escola RC - Centro de Referência, escolhida para participar da pesquisa, devido sua singularidade.

Duque de Caxias localizada na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro (RJ), correspondendo a 6,8% da área da região metropolitana e a 35% da área da Baixada Fluminense, tem uma população de 864.392 habitantes (IBGE/2008) e uma renda média familiar de 1 a 3 salários mínimos. Segundo Anuário Estatístico do Estado do RJ, a população favelada representava cerca de 7,7% do total do município. Dois dos indicadores que indiretamente podem ser utilizados para aproximação às condições materiais de vida são a renda e o nível de escolaridade dos chefes de família. Os indicadores sugerem que as condições materiais de vida são relativamente menos desfavoráveis que os demais municípios da Baixada Fluminense.

Utilizamos como fonte documental para extrair os dados atualizados da rede municipal de ensino estudado o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2010) por ser o instrumento mais atualizado que apresenta o perfil da rede. Este documento foi amplamente discutido com profissionais, gestores, usuários e familiares, instituições governamentais, não governamentais e do setor privado. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário investigativo por uma comissão de profissionais de educação e Grupo Gestor da Secretaria de Educação, da Coordenadoria Metropolitana de Ensino, do Sindicato de Dirigentes de Escolas Privadas, do Sindicato de Profissionais de Educação Pública, do Sindicato de Profissionais de Educação Privada, Profissionais de Instituições de Ensino Superior com sede em Duque de Caxias (UERJ, UNIGRANRIO, FEUDUC, FLAMA), Associação de Pais de Alunos de Escolas da Rede Pública de Ensino, Movimento da União de Bairros, Sociedade Pestalozzi de Duque de Caxias, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Duque de Caxias, Movimento Surdo de Duque de Caxias. Os dados foram tabulados e apresentados no documento final do Plano Municipal de Educação.

Destacamos também do Plano Municipal de Educação dados referentes à educação

municipal e cada parte do mesmo, que coloca em destaque a modalidade da Educação Especial no contexto do Ensino Fundamental, bem como a situação dos alunos com necessidades especiais e diagnósticos, metas e objetivos vinculados a esta temática. A seguir apresentamos, por meio de tabelas, os dados extraídos do PME significativos para nossa pesquisa, considerando que cada oferta de nível de ensino envolve a relação professor/aluno, o que origina de demandas de atitudes sociais.

Em relação às metas presentes no plano referente aos níveis de ensino que contemplam os alunos com NEE, destacam-se duas metas voltadas à Educação Infantil, uma que se relaciona à acessibilidade física com mobiliário adaptado em prazo de três anos de acordo com normas da ABNT; e outra que assegura o atendimento especializado para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as creches e unidades escolares. Outra meta trata da garantia de transporte escolar para alunos de área rural e com necessidades especiais, inclusive com a presença de acompanhante.

Ainda como metas para os níveis de ensino o PME propõe garantia de livros didáticos para alunos com necessidades especiais em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Garantia de banheiros, espaços escolares e materiais adaptados e criação de centros de apoio a estes alunos.

Ao contextualizar a rede de ensino municipal de Duque de Caxias/RJ utilizamos como fonte documental o Plano Municipal de Educação (PME) de 2010. Destacamos neste dados referentes à educação municipal e cada parte do mesmo, referente a modalidade da Educação Especial no contexto do Ensino Fundamental, bem como a situação dos alunos com NEE e diagnósticos, metas e objetivos vinculados a esta temática.

Na Tabela 1 apresentamos o quantitativo de escolas que em relação à oferta da Educação nos diferentes níveis de ensino.

**Tabela 1** - Quantitativo dos níveis de ensino das Escolas Municipais de Duque de Caxias/RJ

<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Escolas que possui</b>	<b>%</b>	<b>Escolas que não possui</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	118	71,52	47	28,48
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	134	81,21	31	18,79
Anos Finais do Ensino Fundamental	57	34,55	108	65,45
Ensino Noturno	49	29,7	116	70,3

Fonte: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Na Tabela 1 apresentamos dados significativos para nossa pesquisa, considerando que cada oferta de nível de ensino envolve a relação professor/aluno, o que origina de demandas de atitudes sociais. O Município oferece Educação Infantil em 118 escolas, Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, sendo 134 (81,21%) e 57 (34,55%) escolas respectivamente, e Ensino noturno em 49 (29,7%) escolas. Em relação às metas o PME assegura, dentre outras coisas, o AEE com garantia de livros didáticos para alunos com NEE em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

**Tabela 2 - Titulação dos docentes do Ensino Fundamental**

	<b>Escolas Municipais</b>	<b>%</b>
Docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<b>2053</b>	<b>100,00</b>
Docentes com dobra/GLP	537	26,16
Curso de formação nos cursos adicionais (formação de Professores)	720	35,07
Curso de formação em licenciatura curta	76	3,70
Nível Superior	1234	60,11
Especialização (pós-graduação)	651	31,71
Mestrado	36	1,75
Doutorado	10	0,49

Fonte: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

**Tabela 3 - Dados sobre o ensino noturno nas Escolas Municipais de Duque de Caxias/RJ**

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Número Escolas que possui</b>	<b>%</b>
Ensino Regular	36	73,47
Educação de Jovens e Adultos	6	12,24
Ambos	1	2,04
Outros	6	12,24
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Na Tabela 2 mostramos que dos 2053 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental pouco mais da metade (1234) possui nível superior, dos quais 651 com Pós-Graduação *Lato Sensu* e 46 *Strito Sensu*, sendo 36 mestres e 10 doutores. Do nosso estudo, conforme os Quadros 1, 2 e 3, apenas 26 (1,3%) professores são pós-graduados, 4 (0,2%) são mestres e 1 (0,05%) é doutor.

Em relação ao ensino noturno nas Escolas Municipais de Duque de Caxias/RJ à



modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma das metas que converge com a Educação Especial é aquela que delimita que no 1º ano de vigência do plano, sejam intensificadas parcerias com ministérios, secretarias e instituições para o AEE aos estudantes que apresentam deficiências: visual e auditiva, para oferta de recursos ópticos e aparelhos auditivos para estes educandos. A rede passou a oferecer a partir de 2009 acompanhamento de AEE, na modalidade de sala de recursos, para estes alunos, bem como formação de professores do EJA, ministrada pela Coordenação de Educação Especial.

### **7.1 Trinta e um anos de percurso de Educação Especial**

Em pesquisa participante desenvolvida por Fernandes (1991) durante três anos na rede constatou-se a visão descrita por Paschoalick (1981) como a visão de espelho, ou seja, a Educação Especial existia para atender aos alunos com “fracasso escolar”. Constatou-se, por exemplo, que a maior parte dos alunos nas classes especiais para alunos com deficiência mental (termo usado nesta época) eram alunos repetentes com problemas de aprendizado. Nesta época o sistema abriu-se para receber alunos com deficiência intelectual de causa sindrômica, metabólica ou ambiental e receber outros alunos com autismo, deficiência visual e múltipla.

Iniciou-se, o Projeto Repensando a Alfabetização, no sentido de se reconhecer que o fracasso escolar deveria ser entendido como questões relativas ao aprendizado, mas também aos processos de ensino destes alunos envolvendo as teorias de alfabetização, a práxis pedagógica. A pesquisa participante envolvendo tanto a comunidade escolar, bem como as famílias e instituições, por meio de fóruns e seminários organizados pela Educação Especial trouxe, naquele momento, repercussões na comunidade como a criação do Conselho de Defesa da Pessoa com Deficiência (1989) e a Divisão de Atendimento a Pessoa com Deficiência (1991), vinculados à Secretaria de Assistência Social. Um novo estudo longitudinal foi desenvolvido no período de 1997 a 2000, em que Fernandes (2000) fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva e no modelo ecológico de atendimento à pessoa com deficiência da Associação Americana de Deficiência Intelectual apresenta um modelo multidisciplinar na comunidade de Barro Branco de Duque de Caxias envolvendo profissionais da educação, saúde, assistência social na organização de um modelo multidisciplinar de atendimento na comunidade.

O cenário de promulgação da Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias foi repleto de intervenções sociais de movimentos de pessoas com deficiências com amplo engajamento e envolvimento de profissionais da Educação Especial de Duque de Caxias. Estudo desenvolvido por Fernandes (1991) elucida aspectos históricos desta época. Em 23 de maio de 1989, a Secretária de Educação, vereadora eleita e signatária da Lei Orgânica Municipal, Professora Dalva Lazaroni, organizou um Fórum Permanente de Debates, objetivando a Lei Orgânica Municipal, e, dentro deste fórum, concretizou-se um sub-fórum de Educação Especial e Sistema Público de Ensino.

Em 26 e 27 de agosto daquele mesmo ano, realizou-se o 1º Encontro de Pais, Profissionais e Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no qual foi criada uma Comissão de Estudos e Propostas para a Lei Orgânica Municipal. O objetivo deste evento foi subsidiar propostas para a lei orgânica e discutir a integração das pessoas com deficiência, bem como mobilizá-las à participação na luta pelos seus direitos.

Esta comissão para Lei Orgânica era composta por um membro das seguintes secretarias: Educação, através do Núcleo de Educação Especial, Saúde; Esporte e Lazer; Desenvolvimento Social. Além destas, um representante de cada um dos seguintes setores e pessoal a seguir: Equipe Técnica de Educação Especial da Coordenadoria de Educação da Secretaria Estadual de Educação; Sociedade Pestalozzi de Duque de Caxias, representantes do Poder Legislativo, a extinta LBA, pais, familiares e pessoas com deficiência e um intérprete de sinais voluntário. Em 1991 foi realizada a I Jornada sobre Municipalização e Integração do Atendimento Educacional do Portador de Necessidades Especiais.

Em estudo desenvolvido por Castro (2004) na rede municipal de Duque de Caxias a convite da equipe de Educação Especial, em 2002, identificaram-se 54 alunos com diagnóstico médico de síndrome de autismo, além de 17 escolas onde se trabalhavam com alunos com a síndrome. Este estudo acompanhou um processo de formação de seis destes professores e identificou, por meio da pesquisa participante, necessidades estruturais na rede física das escolas, bem como capacitação de recursos humanos para a adoção de propostas pedagógicas.

No artigo “Construtivismo e Educação Especial”, Fernandes (1991) apresentava estudo de implantação da abordagem construtivista nas classes especiais do município de Duque de Caxias, e já afirmava que estas reformas propiciaram a entrada de alunos com síndrome autista na

rede pública municipal exatamente treze anos antes do estudo realizado por Castro (2004). Em 1995, o quantitativo de alunos com quadros de condutas típicas contabilizava 35, segundo o documento “Perfil Avaliativo da Divisão de Ensino Especial”, atendidos nas modalidades de educação precoce, classe especial e sala de recursos. Percebe-se assim que no período de 1995 a 2004 houve um acréscimo de somente 19 alunos.

No cômputo total de alunos atendidos em 1995 havia 442 alunos com necessidades especiais atendidos em alguma modalidade na rede de ensino; em 2001, na fonte da SME, contida em Neto (2001) registram-se 512 alunos em atendimento nas diversas modalidades, um aumento de somente 72 alunos em seis anos.

Em pesquisa desenvolvida por Mendes, Ferreira e Nunes (2003) sobre o que revelam as teses e dissertações em Educação e Pedagogia no que concerne aos paradigmas Integração/Inclusão são apresentadas as conclusões de um estudo etnográfico desenvolvido por Santos (1998) em escola da rede municipal de Duque de Caxias. Esta pesquisa de natureza etnográfica estudou o processo de escolarização de alunos deficientes mentais que estavam participando da proposta de “inclusão”. Foram utilizadas entrevistas com alunos, pais e professores, além de observação e análise documental. Como resultado, verificou-se que existia uma lacuna entre a proposta de inclusão e a prática, além de uma distância entre esta e a teoria. Entretanto, notou-se que a escola procurava se adaptar à nova proposta, mesmo que, às vezes, de forma intuitiva.

Em outro estudo de caso, intitulado “A Escola Pública: da autonomia concedida a autonomia possível”, Barros (2002) analisa a ampla participação popular ocorrida no início dos anos 90 por ocasião da organização do Fórum de Educação para Todos:

Não se tratava de uma iniciativa isolada, no âmbito do município. Ao contrário, na mesma época, embalado pelas conquistas inscritas na nova Constituição, o movimento social organizado logra impor à redação da Lei Orgânica Municipal uma série de exigências relativas à ampliação dos direitos das áreas de saúde, saneamento, transporte e educação [...]. O fórum, que deveria se instalar em cada município teve por objetivo implementar as decisões assumidas pelo governo brasileiro durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Reuniu representantes da Federação das Associações de Moradores (MUB), do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação - Núcleo de Duque de Caxias) e da APEX - Associação de Pais de Alunos Excepcionais. (BARROS, 2002, p. 6).

Complementando o estudo de Barros, em fontes documentais da Divisão de Educação Especial naquele momento do cenário municipal, há registros de conferências, palestras nas quais eram apresentados os princípios filosóficos contidos na Declaração de Salamanca. Profissionais da área, como a Professora Dra. Rosita Edler de Carvalho, ex-ecretária Nacional de Educação Especial, estiveram presentes em fóruns para disseminar os princípios filosóficos da Declaração de Salamanca.

No âmbito da Saúde, Fernandes (2000) apresentou os resultados de seu estudo de pesquisa desenvolvido de 1997 a 2000 no qual estudou possibilidades de convergência e relevância de uma política de educação para todos, inclusive para os alunos com necessidades especiais e saúde para todos, inclusive para pessoas com deficiência. Neste período, é implantado o Centro de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência (CEAPD), com uma unidade central e três descentralizadas. Nesta pesquisa, Fernandes (op. cit.) utiliza como recorte para o estudo de caso a Escola Municipal Barro Branco além de parceria com a unidade de reabilitação no Centro Comunitário Monte Marciano, uma das unidades descentralizadas do CEAPD no 3º distrito de Duque de Caxias. Este enfoque da saúde para pessoas com deficiência desenvolvido neste período encontra-se também registrado por Neto (2001) um estudo desenvolvido pela ENSP/FIOCRUZ.

Atualmente de acordo com Fernandes, Brígida Pio, Menezes e Moraes (2009) a rede municipal possui 1675 alunos com NEE recebendo atendimento educacional em alguma modalidade de suporte da educação especial (sala de recursos ou classes especiais). O município conta com 93 salas de recursos, 24 classes especiais e 1 classe hospitalar. Para melhor entendermos as características dos alunos atendidos recorreremos a seguir aos dados apresentados no Plano Municipal de Educação que esclarece as áreas, modalidades e quantitativo de alunos atendidos.

A meta central para a gestão da Educação Especial é proporcionar acessibilidade como princípio e prática para redução das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos alunos com NEE.

O plano de ação a curto, médio e longo prazo que decorre da meta central envolve um novo perfil da Equipe da Educação Especial, um perfil que se redefine da “implementação” para a “consultoria” de colaboração interna e externa.

O modelo de consultoria envolve ações descentralizadas nas unidades escolares com o gestor e equipes técnicas das escolas, buscando formação continuada dos professores de atendimento especializado e os de classes comuns. Novos profissionais de educação surgirão neste contexto como apoio: cuidadores, assistentes de LIBRAS, intérpretes de LIBRAS, especialistas em Braille, Orientação e Mobilidade no sentido da garantia dos direitos educacionais dos educandos. A descentralização da tutela da Equipe de Educação Especial para a gestão escolar no sentido de que se fundamentem para organizar o projeto pedagógico inclusivo de cada unidade é o marco central deste processo. A criação do elemento elo da gestão pedagógica é outra perspectiva na política de descentralização. O elemento elo da equipe gestora acolherá os educandos com necessidades especiais desde o processo de matrícula, organizando com a equipe da escola e na interlocução com a consultoria da SME os suportes necessários na classe comum e no atendimento educacional especializado.

No percurso de 31 anos de Educação Especial no Município *Municipais de Duque de Caxias/RJ* apontamos pesquisas e ações que demonstraram lacunas (FERNANDES, 1991; SANTOS, 1998; MENDES, FERREIRA e NUNES, 2003; CASTRO, 2004) e progressos (CONSELHO DE DEFESA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1989; DIVISÃO DE ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1991; FERNANDES, 1991, 2000; NETO, 2001; BARROS, 2002; FERNANDES, BRÍGIDA PIO, MENEZES E MORAIS, 2009). O plano de ação a curto, médio e longo prazo para a gestão da Educação Especial envolve um novo perfil da equipe, um perfil que se redefine da “implementação” à “consultoria” de colaboração interna e externa. A meta central é proporcionar acessibilidade como princípio e prática para reduzir barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos alunos com NEE.

## 7.2 Indicadores de atendimento da Educação Especial no Plano Municipal de Educação (2010)

A seguir apresentamos os indicadores relacionados ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no município de Duque de Caxias. O Plano Municipal de Educação coletou dados relativos às redes municipal e estadual e escolas privadas.

Segundo referências do PME para efeito de levantamento dos dados, utilizou-se o conceito de necessidades educacionais especiais para se referir aos alunos com deficiência intelectual/mental, física, visual, auditiva, múltipla, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda, de acordo com o plano tais definições fundamentaram-se nos Decretos 3298/1999, 5296/2004 e 5626/2005.

A Tabela 4 apresenta o quantitativo de escolas das redes pública e privada que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

**TABELA 4 - Atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais**

<b>Escolas Municipais</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>%</b>
Possui	112	67,88
Não Possui	53	32,12
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100,00</b>
<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>%</b>
Possui	19	34,55
Não Possui	36	65,45
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100,00</b>
<b>Escolas Privadas</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>%</b>
Possui	11	42,31
Não Possui	15	57,69
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00</b>
<b>Somatório Geral</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>%</b>
Possui	142	57,72
Não Possui	104	42,28
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Os dados demonstram que a oferta maior de Educação Especial concentra-se na rede municipal de ensino, tanto no que se refere ao número de escolas quanto ao percentual das mesmas (67,88%) que atende alunos com necessidades educacionais especiais, justificando assim a importância de estudos que acompanhem o processo deste atendimento, no que concerne a

entrada e permanência desses alunos.

No que se refere aos indicadores de atendimento em Educação Especial no Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, apresentamos na Tabela 4 dados relativos às redes municipal e estadual e escolas privadas, onde é possível observar que são nas escolas municipais que se concentram o maior número de atendimentos aos com NEE (67,88%), seguido das escolas privadas (42,31%) e por último as escolas estaduais (34,55%). Tal resultado pode estar relacionado ao fato de a Educação Infantil e o Ensino Fundamental serem de responsabilidade tanto das escolas municipais quanto privadas tornando-as a porta de entrada, sendo que muitos dos alunos com deficiência ainda encontram barreiras físicas e atitudinais para acenderem as escolas estaduais.

A seguir apresentamos tabelas que discriminam o número de alunos com NEE atendidos nas redes pública e privada, considerando os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior.

A Tabela 5 apresenta os dados dos alunos com deficiência visual, separados pelo grau de deficiência, subnormais e cegos.

**TABELA 5 - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Deficiência Visual**

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>Ensino Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	1	0	0	0	1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	23	0	0	0	23
Anos Finais do Ensino Fundamental	1	2	0	0	3
Ensino Médio	0	0	0	0	0
<b>Subtotal</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>
<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>Ensino Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	6	0	1	0	7
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	74	2	11	0	87
Anos Finais do Ensino Fundamental	6	43	6	0	55
Ensino Médio	0	8	1	0	9
<b>Subtotal</b>	<b>86</b>	<b>53</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>158</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Observamos na tabela que dos 27 alunos cegos atendidos em Duque de Caxias, 25 pertencem à rede pública municipal, 2 à Estadual e nenhum na rede privada. Quanto à visão subnormal, dos 158 alunos do município, 86 encontram-se na rede municipal. Cabe ressaltar que o quantitativo de alunos com esta deficiência atendidos no município é pequeno se considerarmos a população. Verifica-se também um decréscimo da oferta a medida que avançam os níveis de ensino, chegando ao quantitativo de zero no Ensino Superior. São dados relevantes para que futuras pesquisas possam monitorar as variáveis que estão interferindo na permanência destes alunos nos níveis mais elevados de ensino. Sabe-se da importância de suportes materiais e recursos humanos especializados para a garantia desta permanência.

A Tabela 6 apresenta os dados referentes aos alunos com deficiência auditiva.

**TABELA 6 - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Deficiência Auditiva**

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	5	0	1	0	6
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	93	4	1	0	98
Anos Finais do Ensino Fundamental	43	10	0	0	53
Ensino Médio	0	9	0	0	9
<b>Subtotal</b>	<b>141</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>166</b>
<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	3	0	1	0	4
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	57	1	0	0	58
Anos Finais do Ensino Fundamental	26	8	0	0	34
Ensino Médio	0	14	0	0	14
<b>Subtotal</b>	<b>86</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>110</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

O mesmo fenômeno ocorre, em relação à deficiência auditiva. Observando-se o quadro de oferta, dos 166 alunos hipoacúsicos, 141 encontram-se na rede municipal e dos 110 surdos profundos praticamente todos se encontram na rede pública, sendo 86 na municipal e 23 na estadual (grupo que se encontra cursando o Ensino Médio).

Observamos um melhor acesso do grupo de alunos com deficiência auditiva ao Ensino Médio do que em comparação ao grupo de deficientes visuais, possivelmente fruto de um percurso histórico no município que desde a década de 1980 vem se preocupando com a importância da Língua Brasileira de Sinais, envolvendo um processo de movimento social e



poder público que vem garantindo políticas como a contratação de intérpretes, instrutores e assistentes de Libras. E a absorção da mão de obra de ex- alunos surdos contratados como assistentes de Libras como garantia do contato lingüístico para os surdos mais jovens. Porém, novamente se percebe nesta tabela a ausência de surdos nas instituições de Ensino Superior revelando a necessidade de analisar as possíveis causas desta ruptura.

A tabela 7 apresenta os dados relativos aos alunos com deficiências físicas.

**TABELA 7** - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Deficiência Física

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	29	0	2	0	31
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	144	12	1	0	157
Anos Finais do Ensino Fundamental	19	11	1	0	31
Ensino Médio	0	5	1	0	6
<b>Subtotal</b>	<b>192</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>225</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Destaca-se novamente o impacto na oferta de vagas oferecidas pela rede municipal em detrimento à rede Estadual e Escolas Privadas que recebem alunos com deficiência física, pois dos 225 alunos atendidos, 192 encontram-se na rede municipal. Verificamos um decréscimo de acesso ao nível médio (somente 5 alunos) e a ausência de educando no Ensino Superior.

A Tabela 8 apresenta os dados relativos a alunos com necessidades educacionais especiais na área de altas habilidades/superdotação.

**TABELA 8** - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Alta Habilidades/Superdotação

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	2	0	0	0	2
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	34	0	0	0	34
Anos Finais do Ensino Fundamental	5	6	0	0	11
Ensino Médio	0	6	0	0	6
<b>Subtotal</b>	<b>41</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>53</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

A Tabela 8 demonstra que a maior parte dos alunos com altas habilidades/superdotação é

atendida na rede municipal de ensino, revela também um decréscimo deste atendimento no nível médio e ausência no nível superior. Considerando que esta categoria de alunos necessita de suportes educacionais adequados para o desenvolvimento de potenciais, para manutenção do nível motivacional e engajamento ao sistema de ensino, é importante estudos que possam evidenciar as causas pelas quais estes alunos não estão sendo identificados nas etapas do Ensino Médio e Superior, sob pena de se perderem potenciais e habilidades, ou se reverterem tais qualidades como problemas e fracassos na aprendizagem, interrompendo inclusive a chegada destes alunos a níveis mais elevados de ensino.

A Tabela 9 apresenta os resultados dos alunos com transtornos globais de desenvolvimento atendidos no município.

**TABELA 9** - Número de alunos com NEE e da inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	16	0	1	0	17
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	238	21	16	0	275
Anos Finais do Ensino Fundamental	16	31	6	0	53
Ensino Médio	0	10	0	0	10
<b>Subtotal</b>	<b>270</b>	<b>62</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>355</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Observamos que 76% dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento são atendidos pela rede municipal de ensino, com um decréscimo na passagem da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda. Na passagem da segunda etapa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio não há uma brusca ruptura. Quanto ao Ensino Superior não há dados de matrícula deste grupo de alunos. Como a área de transtornos globais de desenvolvimento envolve um contingente de alunos com necessidades educacionais especiais bem diversas, desde quadros de autismo sem aquisição de linguagem, síndrome de Rett, psicoses, síndrome de Asperger que demandam suportes de níveis menos intensos a níveis com grande necessidade de suportes materiais e humanos; pode-se hipotetizar que a queda do número de alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental seja devida a estas necessidades mais intensas deste grupo de alunos. Porém, em se tratando de acompanhar o processo de inclusão é importante verificar quais os fatores e barreiras que estejam impedindo o acesso.

Na Tabela 10 apresentam-se os dados relativos ao número de alunos com necessidades educacionais especiais com deficiências múltiplas.

**TABELA 10** - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Deficiência Múltipla

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	22	0	5	0	27
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	208	8	0	0	216
Anos Finais do Ensino Fundamental	5	1	0	0	6
Ensino Médio	0	0	0	0	0
<b>Subtotal</b>	<b>235</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>249</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Os dados relativos à deficiência múltipla demonstram que a grande parte dos alunos encontra-se matriculada na rede municipal de ensino. Observamos uma grande concentração de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma queda abrupta nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, revelando um grande ponto de retenção e/ ou evasão destes alunos. Considerando que este grupo de alunos possui necessidades de apoios e suportes mais intensos, tanto no que concerne a transporte, adaptações de mobiliário, materiais e recursos humanos especializados é interessante investigar a origem desta interrupção no fluxo escolar destes alunos.

A Tabela 11 analisa os dados relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

**TABELA 11** - Números de alunos com NEE e da inclusão escolar – Deficiência Intelectual/Mental

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	28	0	3	0	31
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	953	55	4	0	1012
Anos Finais do Ensino Fundamental	37	213	2	0	252
Ensino Médio	0	39	1	0	40
<b>Subtotal</b>	<b>1018</b>	<b>307</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>1335</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Em relação à deficiência intelectual observa-se que dos 1335 alunos com esta deficiência, 1018 pertencem à rede municipal e lembrando-se que a rede atende neste quesito aqueles alunos com deficiência real, não incluindo nesta nomenclatura casos de fracasso escolar

(FERNANDES, 2000) constata-se que a área de deficiência que mais alunos são atendidos pelo sistema de ensino. Porém, cabe analisar o pouco acesso às etapas subsequentes dos níveis de ensino.

A Tabela 12 demonstra o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas classes comuns.

**TABELA 12** - Números de estudantes com NEE e da inclusão escolar – Recorte dos alunos em classes comuns

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	57	0	9	0	66
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	636	25	29	0	690
Anos Finais do Ensino Fundamental	104	73	15	0	192
Ensino Médio	0	8	1	0	9
<b>Subtotal</b>	<b>797</b>	<b>106</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>957</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias

Observa-se pela tabela, que é na rede municipal o local onde se concentra a maior número dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Ao analisarmos o quantitativo total de alunos com NEE atendidos pela rede municipal (2094), verificamos que 1297 frequentam a modalidade de classe especial.

Este quantitativo de alunos em classes especiais demonstra que a rede vem optando por um modelo de Educação Especial que tem incorporado os princípios da Educação Inclusiva, porém sem a extinção da modalidade de classes especiais.

Por exemplo, alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental frequentam classes especiais, para melhor aquisição da língua materna Libras, e o professor trabalha com o assistente de Libras. Na segunda etapa do ensino fundamental os alunos surdos são matriculados em classes comuns com a presença constante do intérprete.

A rede possui também classes especiais de Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência intelectual e transtornos invasivos do desenvolvimento que apresentam grande defasagem idade/série.

Na Tabela 13 apresentamos as condições de acessibilidade, de acordo, com os dados do PME.

**TABELA 13** - Condições de acessibilidade às pessoas com deficiência nas escolas municipais de Duque de Caxias/RJ

<b>Com relação à acessibilidade de pessoas com deficiência, sua escola possui:</b>	<b>Número Escolas/%</b>	<b>Possu i</b>	<b>Não Possu i</b>	<b>Total</b>
Mobiliário Adaptado	Número Escolas %	5 3,03	160 96,97	165 100
Sanitários Adaptados	Número Escolas %	42 25,45	123 74,55	165 100
Corrimão	Número Escolas %	25 15,15	140 84,85	165 100
Sinalização Sonora	Número Escolas %	2 1,21	163 98,79	165 100
Rampas de Acesso	Número Escolas %	63 38,18	102 61,82	165 100
Salas adaptadas (portas mais largas para cadeirantes, etc.)	Número Escolas %	35 21,21	130 78,79	165 100
Pisos antiderrapantes	Número Escolas %	20 12,12	145 87,88	165 100
Pisos adaptados para deficientes visuais	Número Escolas %	0 0,00	165 100	165 100
Intérprete de Libras	Número Escolas %	5 3,03	160 96,97	165 100
Computadores Adaptados	Número Escolas %	3 1,82	162 98,18	165 100
Não possui nenhuma das opções acima	Número Escolas %	82 49,70	83 50,30	165 100

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

Verifica-se na Tabela 13 a necessidade de melhoria em relação à acessibilidade arquitetônica e urbanística para as pessoas com deficiência nas escolas de Duque de Caxias/RJ. No âmbito das atitudes sociais em relação à inclusão do aluno com deficiência seria de se esperar que seja diferente? Destacamos que a rede encontra-se recebendo salas multifuncionais, embora não tenha constado no quadro de acessibilidade, a rede municipal dispõe além de intérpretes de Libras, instrutores e monitores (surdos) colaborando com os professores no processo de aquisição da LIBRAS pelos alunos surdos, além da recente contratação de cuidadores para alunos que necessitem de suportes mais intensos em relação às atividades de vida diária.

A Tabela 14 sintetiza os resultados do somatório de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas das redes de ensino de Duque de Caxias.

**TABELA 14** - Número de alunos com NEE atendidos nas escolas de Duque de Caxias/RJ

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Municipais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Privadas</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	112	0	14	0	126
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1824	103	33	0	1960
Anos Finais do Ensino Fundamental	158	325	15	0	498
Ensino Médio	0	91	3	0	94
<b>Subtotal</b>	<b>2094</b>	<b>519</b>	<b>65</b>	<b>0</b>	<b>2678</b>

FONTE: Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2010.

De modo geral, é possível observar que o número de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes inclusivas é menor no ensino médio (94), seguido da Educação Infantil (126), acompanhado a seguir pelos anos finais do Ensino Fundamental (498) e com maior número nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1960) nas escolas municipais e estaduais é possível observar que de modo geral o número de alunos aumenta na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com exceção das áreas de deficiência visual e altas habilidades/ superdotação. Contrariamente observa-se na rede municipal queda no número de alunos na passagem dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, enquanto na rede estadual o número de alunos aumenta com exceção das áreas de deficiência física e múltipla. Da passagem dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o número de alunos cai com exceção das áreas de deficiência auditiva e altas habilidades/ superdotação, somente para a rede estadual.

Nas Tabelas 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 apresentamos discriminado por modalidade o quantitativo dos alunos com NEE, atendidos nas redes pública e privada, considerando os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Os dados mostram o impacto na oferta de atendimento pela rede municipal com decréscimo na passagem da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda, dados reforçados nas Tabelas 12 e 14. Seriam as exigências de um nível de ensino para o seguinte as responsáveis por tal fenômeno ou as atitudes sociais dos professores nos diferentes níveis de ensino em relação á esta modalidade de alunos?

Embora o Ensino Superior não tenha sido nosso foco de atenção, verifica-se que o decréscimo da oferta à medida que avançam os níveis de ensino chega ao quantitativo de zero no Ensino Superior. Em se tratando de acompanhar o processo de inclusão são dados relevantes para que futuras pesquisas possam analisar as possíveis causas desta ruptura. Sabe-se da importância

de suportes materiais e recursos humanos especializados para a garantia de acesso, bem como de atitudes sociais favoráveis à inclusão como tem demonstrado as pesquisas.

### **7.3 O processo de transformação de uma escola especial em escola regular**

Para melhor entendimento do estudo apresentamos os dados do processo de transformação da escola especial em escola regular, de forma mais detalhada por ter sido a mesma, um espaço de pesquisa escolhido para coleta de dados com professores. A escola possui professores lotados desde o início de sua implantação que ainda se mantêm lecionando na unidade, e para nosso estudo investigar as atitudes deste grupo em relação à inclusão traz conotações bastante singulares.

A Escola Municipal RCC (sigla que utilizaremos em nosso estudo) Centro de Referência é vinculada tecnicamente à Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação de Duque de Caxias. Inicialmente denominada Escola Municipal de Educação Especial (1993, ano de sua fundação), nasceu da necessidade da reconquista de um espaço físico que, anteriormente, havia sido ocupado por uma entidade para pessoas com deficiência (Associação Caxiense de Apoio ao Excepcional – ACAE).

De acordo com fontes documentais dos arquivos da Coordenadoria de Educação Especial (Plano de Expansão, 2009) a conquista da escola deveu-se ao fato desta instituição (ACAE) não haver cumprido com sua missão e por estes motivos, o atendimento a estas pessoas não teve continuidade, sendo solicitado pela Associação de Pais de Excepcionais (APEX) a intervenção e encampação da ACAE pela Prefeitura de Duque de Caxias em 1987.

Em 1989, constituiu-se um grupo de trabalho com representantes da APEX e o então Setor de Educação Especial, vinculado à Secretaria Municipal de Educação para avaliar as condições de desapropriação da ACAE e retomar a posse do espaço físico do que viria, posteriormente, a ser a Escola Municipal de Educação Especial.

Com o processo de encampação, a então Coordenadoria de Educação Especial iniciou em 1991, o projeto de restauração e reconstrução do prédio com a parceria da Secretaria Municipal de Obras. Em novembro de 1992, a Escola Municipal de Educação Especial foi

inaugurada, tendo como objetivo atender municípios com necessidades educacionais especiais, de diversas etárias, desde a infância até a idade adulta nas várias modalidades da educação especial.

Ao longo dos anos a escola buscou proporcionar um atendimento tanto pedagógico (classes especiais, educação precoce e atividades extras como artes visuais, música, natação adaptada e educação física adaptada) quanto clínico (atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia) às pessoas com necessidades educacionais especiais, estabelecendo parcerias com vários setores da municipalidade.

Com a finalidade de incluir seus alunos com necessidades especiais nas classes comuns a escola começou uma nova transição em 2004. Pelo fato de que estes alunos ao serem indicados para o ensino regular, na maioria das vezes retornavam por não se adaptarem nas demais escolas da rede, e o desejo da comunidade escolar em ter uma identificação menos excludente, iniciaram-se dois projetos de classes mistas, uma de educação infantil e outra classe de educação de jovens e adultos, além de fomentar o debate com toda a comunidade escolar acerca de um novo nome para a mesma.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação atribuiu a então Escola Municipal Educação Especial a denominação RCC – Centro de Referência, passando a ter classes comuns. Em 23 de maio do ano de 2005, através do Decreto de número 4.645 a escola amplia o projeto de se constituir enquanto espaço inclusivo, onde todos os alunos com ou sem necessidade educacional especial pudessem ter acesso à educação plena e de qualidade. Observamos que este processo de transformação vem ocorrendo em várias redes de ensino, principalmente após o processo deflagrado na educação brasileira com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994).

Segundo dados do histórico contido no Plano de Expansão da ERCC (2009) com a reestruturação da escola houve dificuldade para acomodar todos os alunos, sem nenhuma reestruturação do espaço físico, que já era reduzido antes do processo de inclusão; redução da quantidade de profissionais da saúde que atuavam na escola dando suporte clínico aos alunos, bem como orientações aos professores; a integração dos pais dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência, que se percebiam no espaço escolar como “concorrentes”; adaptação de todos os “atores” envolvidos nesta mudança (professores, funcionários e comunidade externa) que demandou tempo, formação e compromisso.



O movimento de transformação das escolas especiais em regulares continua sendo afirmado na Política Nacional de Educação Especial (2008), no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010), pela ausência de menção destes espaços e modalidades de atendimentos. Atualmente as redes de ensino vêm fechando escolas e classes especiais e encaminhando estes alunos às classes comuns.

O atendimento clínico para os alunos com necessidades especiais permanece, e se efetiva através da parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, que possibilita a cessão de profissionais do CEAPD (Centro de Atenção à Pessoa com Deficiência) uma vez por semana, no momento com atendimento em fisioterapia.

Os alunos egressos da antiga Escola de Educação Especial passaram a conviver em um espaço menos excludente, interagindo com alunos não-deficientes e, usufruindo dos mesmos recursos facilitadores do processo de aprendizagem, tais como a Informática Educativa, Educação Física, Sala de Leitura e Ensino Religioso.

Até o ano de 2008 os alunos com múltiplas deficiências e transtornos invasivos do desenvolvimento eram atendidos em Classes Especiais Adaptadas (com horário reduzido), em razão da impossibilidade de inclusão dos mesmos nas classes regulares da escola, conforme determinação naquele momento da Equipe de Educação Especial. Em fevereiro de 2009, porém estes alunos (múltiplas deficiências e com transtornos invasivos do desenvolvimento) passaram a ser atendido em salas-ambientes (Linguagem, Artes Visuais, Brinquedoteca e Lógico-Matemática) que possibilitaram a ampliação do seu tempo em atividades escolares na U.E., além da manutenção das atividades extra classe (Informática Educativa, Sala de Leitura, Ensino Religioso e Educação Física Adaptada) de acordo com as novas diretrizes da atual gestão da Coordenadoria de Educação Especial (RODRIGUES, et al. 2010).

Um dos destaques presentes como missão da escola, além da oferta de ensino de qualidade a todos, é a mesma se constituir como um Centro de Referência em Educação Especial, constituir-se como espaço de referência aos profissionais da rede pública no sentido de aprimorarem sua formação continuada no que concerne à educação especial como suporte à inclusão educacional de educandos com necessidades especiais, bem como aos demais funcionários da rede.

Ainda como metas para o Centro de Referência: oportunizar projetos de pesquisa e parcerias institucionais com Universidades e Instituições que envolvam a acessibilidade à educação, saúde, esporte, lazer e assistência social para os munícipes com necessidades especiais e acolher um Centro de Formação de Servidores na Perspectiva da Inclusão de Munícipes com Deficiências e Necessidades Especiais, capacitando-os para melhor atendimento ao munícipe.

Atualmente a escola possui 209 alunos e oferece atendimento educacional da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade (uma turma de: educação precoce, pré-escolar, 1º ano do ciclo, 2º ano do ciclo, 3º ano do ciclo, 4º ano de escolaridade e 5º ano de escolaridade), com classes comuns e atendimento educacional especializado. Oferece ainda Educação Física, Sala de Leitura, Ensino Religioso, Informática Educativa 10 salas-ambiente adaptadas (classes especiais), uma sala de recursos e 2 classes especiais de Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui as seguintes dependências físicas: Sala da Equipe Técnico-pedagógica = 01; Secretaria; Sala dos Professores = 01; Banheiro Masculino = 02; Banheiro Feminino = 02; Banheiro dos Professores (as); 01 Banheiro dos Profissionais de Apoio a educação = 01; Cozinha = 01; Dispensa = 01; Refeitório = 01; Almoxarifado = 01; Salas de Aula = 10; Sala para atendimento Clínico e Educação Física = 01; Sala de Informática = 01; Sala de Leitura = 01; Piscina = 02; Pátio Coberto = 01; Campo de Futebol (área descoberta e em chão de terra) = 01; Casa do Caseiro = 01.

O cotidiano da escola é organizado por meio de:

**Grupos de Estudos Internos** - reuniões pedagógicas, porém com caráter mais geral, abordando temas que geram discussão, escolha de projetos de trabalhos, estudos teóricos, assuntos administrativos;

**Reuniões com os Responsáveis** – a cada dois meses, aproximadamente, ou sempre que se faz necessário, organizam-se reuniões com os pais ou responsáveis, com os mais diversos objetivos: programar eventos sociais e/ou comemorativos, discutir assuntos administrativos ou pedagógicos;

**Conselho de Classe** – Reunião pedagógica bimestral com o objetivo de avaliar todo processo de ensino-aprendizagem apontando metas e criando estratégias para as questões apresentadas pelo grupo;

**Reuniões Mensais com Representantes do Conselho Escola Comunidade** – Para colaboração, elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e funcionamento da Unidade Escolar;

**Grupo de Mães** – Grupo de reflexão e debate, além da realização de oficinas de artesanato e culinária desenvolvidas com as mães de alunos desta Unidade Escolar;

**Participações em Eventos e aulas-passeio** – Visitas as escolas próximas, participação em capacitações e festividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, assim como por órgãos e instituições ligadas a Educação e Cultura; passeios aos espaços do município ou fora deste;

**Planejamento Coletivo Semanal** – encontros semanais entre os professores e Orientação Pedagógica, para a construção das ações a serem realizadas pelo conjunto da escola;

**Projetos Integrados:** Educação Ambiental; Grupo Luar de Dança; Artmãe - Oficina de artesanato com as Mães; Escola Aberta; Musicalização para alunos com necessidades especiais.

#### **7.4 Apresentação dos quadros demonstrativos dos participantes do estudo**

As variáveis demográficas da ficha de caracterização (Apêndice 1) apresentam-se analisadas nos três quadros a seguir por grupo de professores investigados. Cada participante investigado recebeu uma categorização definida por uma numeração.

O Quadro 1 apresenta dados da Ficha de Caracterização referentes aos professores da Escola RC - Centro de Referência.

Suj	I d a d e	Ted	Tle	Ano de atuação	Tarp	Graduação	Ano Conclusão	Formação em Pós Graduação	Escore ELASI
1	3 0	13	5	5º	7	Biologia	2001	Ed. Infantil	149
2	4 1	17	9	Todos	14	Ed. Física	1992	Mestrado em Nutrição	145
3	4 4	15	8	1º	15	Letras	2002	Libras/Info	142
4	3 7	16	6	2º	16	Matemática	2005	Educação Especial - Surdez	143
5	2 9	11	1	EJA	11	Pedagogia/EJA	2002	Prática Curr/Adm	137
6	4 0	19	5	Todos	19	Ed. Física	1999	Não possui	136
7	4 3	24	14	AEE	19	Nutrição	Inc.	Não possui	131
8	2 6	7	3	E.Inf.	3	Pedagogia	2005	Não possui	139
9	3 4	12	5	AEE	7	Não informado	2000	Não possui	150
10	6 4	18	13	AEE	16	Letras	2006	Educação Especial incompleta	133
11	3 5	5	5	EJA/SL	5	Pedagogia	2008	Alfabetização	150
12	3 6	19	4	EJA	18	Psicologia	2000	Psicologia Hospitalar	130

**Quadro 1** - Demonstrativo da Ficha de Caracterização de Professores da ERC e escore da ELASI G1.

Notas: Suj. – Participantes; Td - tempo de exercício de docência; Tle - tempo de lotação na escola; EJA- Educação de Jovens e Adultos; AEE – Atendimento Educacional Especializado; Tarp - tempo de atuação na rede pública; SL - sala de leitura.

Foram investigados todos os docentes da escola ERC que atuam desde a Educação Infantil, nas modalidades de Educação Especial, do 1º ao 5º ano ao EJA. Os professores da ERC são nascidos no estado do Rio de Janeiro, embora todos lecionem para alunos com deficiência, o participante 5 não possui experiência. As idades desses professores variaram entre 26 a 64 anos, o tempo de exercício docente foi de 5 a 24 anos, e o tempo de lotação na escola variava de 1 a 14 anos. Um dos professores não possui graduação enquanto os outros professores apresentam graduação diversificada: Pedagogia com Habilitação em EJA, Biologia, Educação Física, Matemática, Letras, e Psicologia. Oito professores possuem Pós-Graduação e quatro não. Os cursos de Pós-Graduação também são bastante diversificados: Educação Infantil, Letras, Surdez, Administração Escolar, Alfabetização e Psicologia Hospitalar. Um professor possui Mestrado na área de Nutrição. Os escores da ELASI neste grupo variaram entre 130 a 150.

O Quadro 2 apresenta os dados da Ficha de Caracterização dos docentes que lecionam para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Suj	Idade	Ted	Tle	Ano de atuação	Tarp	Graduação	Ano Conclusão	Formação em Pós Graduação	Exp.def	Escore ELASI
1	44	24	9m	6º	24	Letras	1985	Não possui	Não	141
2	32	7	10m	6º	7	Biologia	2001	Doutorado	Sim	128
3	35	5	3	6º	3	Letras	2002	Não possui	Não	145
4	34	9	3	6º	5	Letras	2002	Língua Portuguesa	Sim	128
5	45	16	3	6º	16	Letras	1994	AEE	Sim	141
6	34	8	9m	6º	7	Letras	2003	Não possui	Não	141
7	42	23	8	6º	23	Letras	1995	Língua Portuguesa	Não	128
8	38	5	4	6º	5	Ed. Física	2004	Não possui	Sim	126
9	26	1	10m	6º	1	Matemática	2008	Educação Matemática	Não	128
10	33	10	9m	6º	5	Geografia	2000	Mestrado	Sim	139
11	48	10	18	6º	18	Pedagogia/ Psicologia	1984	Psicopedagogia Clínica e Educação Especial	Sim	141
12	35	8	5	6º	6	Geografia	2001	Mestrado	Sim	138
13	29	10	4	6º	4	Geografia	2007	Não possui	Sim	141
14	31	10	4	6º	10	Letras	2003	Metodologia do Ensino Superior	Não	144
15	42	15	10	6º	15	Matemática	1970	Não possui	Não	129

**Quadro 2** - Demonstrativo da Ficha de Caracterização de professores do 6º ano do ensino fundamental e escore da ELASI-G2.

Notas: Suj. – Participantes; Td - tempo de exercício de docência; m – meses; Tle - tempo de lotação na escola; EJA- Educação de Jovens e Adultos; AEE – Atendimento Educacional Especializado; Tarp - tempo de atuação na rede pública; SL - sala de leitura; Ano esc.- ano de escolaridade em que atua; Exp.def. – experiência com alunos com deficiência.

Com exceção dos Professores 4 e 15 que são nascidos em Carapicuíba/SP e Caruaru/PE, respectivamente, os demais são todos nascidos no estado do Rio de Janeiro. Todos os professores do G2 atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. Embora todos lecionem para alunos com deficiência, sete dos 15 professores (P1, P3, P6, P7, P9, P14 e P15) relataram não possuir experiência com alunos com deficiência. As idades desses professores variaram entre 26 e 48 anos, o tempo de docência, bem como de atuação na rede pública variou de 1 a 24 anos e o tempo de lotação na escola variou de 9 meses a 18 anos. A graduação dos professores é diversificada: Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia. Nove professores possuem Pós-Graduação e seis não. Os cursos de Pós-Graduação também são bastante diversificados: Educação Especial, Educação Matemática, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino Superior, e Psicologia Clínica. Dois professores possuem Mestrado e um possui o Doutorado em Biologia. Os resultados dos escores da ELASI variaram entre 126 a 145.

O Quadro 3 apresenta os dados da Ficha de Caracterização dos docentes que lecionam para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Suj	Idade	Ted	Tle	Ano de atuação	Tarp	Graduação	Ano Conclusão	Formação em Pós Graduação	Exp. Def	Lec. def	Escore ELASI
1	38	15	13	1º	14	Pedagogia	1996	Psicopedagogia	Sim	Sim	147
2	28	5	3	1º	5	Pedagogia	2007	Educação Infantil	Sim	Sim	133
3	40	5	1	1º	1	Pedagogia	2009	Não Possui	Não	Não	138
4	43	25	5	1º	25	Pedagogia	1988	Orientação Educacional	Sim	Sim	116
5	43	19	17	1º	19	Letras	1996	Não Possui	Não	Sim	129
6	38	15	6	1º	15	Pedagogia	2004	Não Possui	Não	Sim	129
7	27	3	1	1º	1	Não Possui	Não	Não Possui	Sim	Sim	128
8	47	10	4	1º	1	Pedagogia	2010	Não Possui	Não	Sim	131
9	38	20	6	1º	13	Pedagogia	1997	EJA	Não	Não	143
10	48	28	17	1º	30	Pedagogia	1989	Desempenho Escolar	Não	Não	140
11	60	30	6	1º	30	Não Possui	Não	Não Possui	Sim	Sim	129
12	28	7	1	1º	7	Cursando	Não	Não Possui	Sim	Sim	135
13	37	17	6	1º	17	História	2002	História	Sim	Sim	140
14	23	4	1	1º	4	Biologia	curs	Não Possui	Não	Sim	129
15	34	3	1	1º	1	Pedagogia	2005	Não Possui	Sim	Sim	122
16	40	18	18	1º	18	Pedagogia	1997	Gestão	Sim	Sim	111
17	27	4	4	1º	4	Ed. Física	2006	Lazer/Mestrado	Sim	Sim	136
18	39	22	9	1º	9	Pedagogia	2000	Não Possui	Sim	Sim	135
19	50	17	5	1º	15	Não Possui	Não	Não Possui	Sim	Sim	133
20	28	11	4	1º	4	Geografia	2007	Prática Doc.	Não	Sim	138
21	35	18	8	1º	18	Pedagogia	2005	Supervisão	Sim	Sim	125
22	37	17	17	1º	17	Pedagogia	1995	Matemática	Não	Sim	146
23	32	12	1	1º	8	Letras	2006	Ciências Linguagem	Sim	Sim	136
24	36	18	1	1º	17	Pedagogia	2010	Não Possui	Sim	Sim	116
25	43	24	6	1º	9	Serviço Social	1991	EDU.INF	Sim	Sim	117
26	29	9	1	1º	7	Pedagogia	2008	Psicopedagogia	Sim	Sim	128
27	39	20	4	1º	20	Pedagogia	2005	Não Possui	Sim	Sim	133
28	22	1	1	1º	1	Direito	2009	Não Possui	Sim	Sim	136
29	48	20	1	1º	8	Pedagogia	2005	Deficiência Mental	Sim	Sim	144
30	30	7	7	1º	7	Pedagogia	2002	Gestão/Mestrado Educação	Sim	Sim	120

**Quadro 3** - Demonstrativo da Ficha de Caracterização dos Professores do 1º ano do Ensino Fundamental e escore ELASI-G3.

Notas: Suj. – Participantes; Td - tempo de exercício de docência; m – meses; Tle - tempo de lotação na escola; EJA- Educação de Jovens e Adultos; AEE – Atendimento Educacional Especializado; Tarp - tempo de atuação na rede pública; SL - sala de leitura; Ano esc.- ano de escolaridade em que atua; Exp.def. – experiência com alunos com deficiência; Lec.def. – Leciona para aluno com deficiência.

Com exceção do Professor 11 que é nascido em Portugal, os demais são todos nascidos no estado do Rio de Janeiro. Todos os professores do G3 atuam em 1 ano do Ensino Fundamental. Três professores não atuam com alunos com deficiência e nove não possuem experiência para atuar. A idade dos professores varia entre 22 a 60 anos, o tempo de docência de 1 a 30 anos, o tempo de lotação na rede varia de 1 a 18 anos. Do grupo de professores nove informam que não possuem experiência com aluno com deficiência. Dos professores do G3, 18

são graduados em Pedagogia, dois em Letras, um em Direito, um em Serviço Social, um em Geografia, um Educação Física, um História, um em Biologia, três não possuem graduação e um encontra-se cursando. Quanto à formação em Pós Graduação Lato Senso as áreas são bastante diversificadas: Psicopedagogia, Educação Infantil, Orientação Educacional e Pedagógica, EJA, História, Desempenho Escolar, Matemática, Ciências da Linguagem. Deste grupo apenas um professor possui Pós Graduação na área de Educação Especial (Deficiência Mental). Há dois professores com Mestrado, um na área de Gestão e outro na área de Lazer. Os resultados dos escores da ELASI variaram entre 111 a 147.

Pela caracterização dos três grupos de participantes observa-se que dos 57 professores apenas três não são naturais do Estado do Rio de Janeiro. Há um diferencial quanto a atuação, os professores do G1 possuem atuação bem diferenciada, indo da Educação Infantil ao EJA, enquanto que os do G2 e G3 atuam todos no mesmo ano, ou seja, 6 e 1, respectivamente. Nota-se uma diferença entre os participantes do G1 e os outros grupos. Em G1 e G2 todos os professores atuam com alunos com deficiências, mas destes 16 não possuem experiência para tal, sendo apenas um do G1 e 15 do G2; em G3 três professores não atuam com alunos com deficiência e nove não possuem experiência para atuam. A idade dos professores varia mais nos grupos G1 e G2, e embora a média da idade seja maior para G1 (38,3), não há diferença significativa com G2 e G3 (36,5). O Grupo de professores do G3 têm em média maior tempo de exercício docente (14 anos e 9 meses), seguido pelo G2 (14 anos e 7 meses) e G1 (10 anos e 7 meses). Não há diferenças significativas quanto ao tempo de lotação nas três escolas. A graduação dos professores é bastante diversificada nos três grupos, embora no G3 dois professores não possuam graduação, sendo que um deles está em curso. Trinta e quatro professores são pós-graduados em diferentes áreas e níveis, sendo que a maioria dos que não possui encontram-se no G3.

### **7.5 Comparação entre os grupos de professores da Escola RC - Centro de Referência, professores do 1º e 6º anos do Ensino Fundamental que lecionam para alunos com deficiência.**

Na Tabela 15 apresentamos os escores de atitudes sociais em relação à inclusão da ELASI nos três grupos estudados com as variações, a mediana e a dispersão. A seguir analisamos os dados e procuramos dialogar com a literatura apresentada.

**Tabela 15** – Escores da ELASI, segundo os grupos G1, G2 e G3

<b>GRUPOS</b>	<b>N</b>	<b>VARIAÇÃO (MIN – MAX)</b>	<b>MED</b>	<b>DISPERSÃO (Q1 – Q3)</b>
G1	12	130 – 150	140,5	135,25 – 146
G2	15	126 – 145	138	128 – 138
G3	30	111 – 147	133	128,25 – 137,75

Os resultados dos escores da ELASI tiveram sua maior variação no G3, seguida do G1, com menor variação no G2. A mediana dos grupos G1, G2 e G3 variou de 140,5 a 133 respectivamente. Os resultados apresentam maior dispersão no G1, seguido do G2 e menor dispersão no G3. Os resultados encontrados ao utilizar o teste de Kruskal-Wallis entre os três grupos G1, G2 e G3 teve resultado não significante ( $p > 0,05$ ).

Embora não tenha havido diferença significante é possível afirmar que os dados apontam para atitudes mais favoráveis à inclusão por parte dos professores do G1 (MAX. = 150, MED = 140,5 e Q3 = 146) em relação ao G2 e G3, e menos favoráveis do G3 (MAX. = 147, MED = 133 e Q3 = 137,75) em relação a G1 e G2. Talvez o resultado esteja sofrendo a influência da modalidade de ensino oferecida nas instituições, ou seja, embora a Escola RC - Centro de Referência seja na atualidade oficialmente uma escola regular, como apontamos anteriormente, ela guarda diferenças em relação às demais escolas, por possuir várias modalidades do AEE (salas de recursos, classes especiais, educação precoce e oficinas). Podemos supor, a partir dos dados apresentados acima, que há um certo capital intelectual e educacional acumulados no tempo e no espaço por parte de G1.

Outro fator para análise é que a rede municipal possibilita após dois anos de lotação ao professor participar de remanejamento de escola, o que confere à categoria autonomia de escolha de sua lotação. Poderíamos aventar a hipótese de que os professores que escolhem a Escola RC - Centro de Referência já possuam nas características atitudinais e de formação profissional uma propensão para atuar com educação de alunos com deficiências, pois 11 professores da escola possuem mais de três anos de lotação na unidade, somente com um professor com menor tempo de lotação (1 ano).

Pereira Jr. (2009) ao investigar um grupo de professores utilizando a ELASI conclui que professores que atuam com alunos com necessidades especiais apresentam atitudes sociais mais



favoráveis à inclusão do que professores não experientes, por outro lado divergem dos estudos de Alghazo (2002) demonstraram aceitar mais crianças com dificuldades de aprendizagem e menos os estudantes com deficiência intelectual. O autor observou que, em geral, professores têm atitudes negativas sobre incluir alunos com deficiência na classe regular.

Avramidis e Kalyva (2007) observaram, dentre outras questões que docentes que tiveram contato de forma ativa com alunos com NEE, demonstraram atitudes positivas mais significantes em relação aos que tiveram menor experiência de contato.

Além da variável experiência, a formação profissional pode ser outra variável a influenciar para que as atitudes sociais do G1 sejam mais favoráveis que as dos G2 e G3. Podemos visualizar nos Quadros 1, 2 e 3 que na Escola RC - Centro de Referência na qual os escores de atitudes sociais em relação à inclusão dos professores são superiores aos dos professores das outras escolas, apenas um (8,3%) não possui graduação e quatro (33,3%) não possui pós-graduação, enquanto no grupo G2, seis (40%) e no G3, 14 (46,7%) não são pós graduados, e neste 3 (10%) não possui graduação e um (3,3%) encontra-se em formação. Dos professores que relataram possuir pós-graduação na área G1 conta com três (25%), G2 com dois (13,3%) e G3 com apenas um (3,3%), ou seja, nas três escolas é possível observar a pouca formação especializada capaz de contribuir para atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Os estudos de Avramidis, Bayliss e Burden (2000) acerca das atitudes sociais de estudantes universitários de seis cursos diferentes, numa Faculdade de Educação, com vistas à inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum, levantou, dentre outras variáveis, questões sobre a amplitude e a qualidade da formação inicial de professores na Grécia.

Para Omote et al. (2005) de modo geral, os professores não recebem formação especializada para trabalhar na perspectiva da inclusão, os autores consideram que a formação não deve se restringir tão somente à capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno com deficiência, e a utilização de ampla variedade de recursos seria necessário também construir uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão.

Outras variáveis a serem consideradas são o tempo de lotação e as especificidades da escola na qual se encontram os professores do G1. As atitudes sociais associadas ao tempo de lotação na Escola RC - Centro de Referência, bem como as especificidades características de

atendimentos pontuais às pessoas com deficiência, mantém um clima social não apenas de desenvolvimento acadêmico, mas de assistência integral à saúde que podem influenciar favoravelmente as atitudes dos professores e de toda a comunidade em relação à inclusão de alunos com NEE, clima este praticamente ausente nas outras instituições estudadas. Aproximando-se desta reflexão Weise e Dror (2006) identificaram que *o clima social* da escola (grifo nosso), a existência de um líder de suporte e autonomia do professor podem contribuir com o aumento do escore de favorabilidade à inclusão.

### 7.6 A idade como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo.

A Tabela 16 apresenta os resultados obtidos na ELASI correlacionados à variável idade.

**Tabela 16** – Escores da ELASI, segundo a idade acima e abaixo da mediana

GRUPOS	Acima Abaixo	ESCORES DA ELASI			IDADE CRONOLÓGICA		
		VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
G1	Ac	130 – 150	137,5	132,25 – 141,25	37 – 64	44,83333	9,703951
	Ab	137 – 150	145	143 – 149	26 – 35	30,8	3,701351
G2	Ac	126 - 144	128	127,5 - 132	39 – 53	46	6,218253
	Ab	128 - 145	141	133 - 141	26 – 35	32,33333	3
G3	Ac	111 - 146	136,5	134,5 - 140	38 – 60	45,375	7,753494
	Ab	116 - 147	129	125,75 – 132,5	22 – 38	30,78571	4,577177

Nota: Ac – acima da média de idade; Ab – abaixo da média da idade.

Os escores da ELASI no que se refere à variável demográfica em relação à idade, analisados estatisticamente no teste de Mann-Whitney, dois a dois (Ac e Ab), nos três grupos apresentaram os seguintes resultados: na comparação G1 Ac e G1 Ab, o resultado não foi significativo ( $p > 0,005$ ), pois G1 Ac (MAX. = 150, MED = 137,5 e Q3 = 141,25) e G1 Ab (MAX. = 150, MED = 145 e Q3 = 149). No grupo G2 encontramos um resultado também não significativo ( $p > 0,1986$ ) na comparação G2 Ac e G2 Ab, pois G2 Ac (MAX. = 144, MED = 128 e Q3 = 132) e G2 Ab (MAX. = 145, MED = 141 e Q3 = 141). No grupo G3, encontramos um resultado significativo ( $p < 0,005$ ) na comparação G3 Ac e G3 Ab, pois G3 Ac (MAX. = 146, MED = 136,5 e Q3 = 140) e G3 Ab (MAX. = 147, MED = 129 e Q3 = 132,5). Estes dados apontam

para uma maior variação entre idades por parte dos professores do G3 (22 a 60 anos), sendo Ac (38 a 60 anos) e Ab (22 a 38 anos), sendo que grupo de professores com escores em Ab apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão os com escores em Ac. Jamieson (1984) e Hannah (1988) exploraram variáveis específicas relacionadas às atitudes de docentes em relação a inclusão dentre elas a variável idade, como uma das possíveis variáveis com efeitos significantes na aceitação ou rejeição desses docentes na inclusão de alunos com deficiência. Concluíram que nenhuma dessas variáveis sozinhas apresenta um forte impacto nas atitudes.

### 7.7 O tempo de exercício de docência como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo

A Tabela 17 apresenta os resultados obtidos na aplicação da ELASI correlacionados à variável demográfica do tempo de exercício na docência.

**Tabela 17** – Escores da ELASI, segundo tempo de exercício de docência acima e abaixo da mediana

GRUPOS	Acima Abaixo	ESCORES DA ELASI			TEMPO DE DOCÊNCIA		
		VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
G1	Ac	130 - 150	137,5	132,25 – 141,25	16 – 24	18,83333	2,786874
	Ab	133 - 150	144	138,5 - 148	5 – 15	10,5	3,781534
G2	Ac	126 - 144	128	127,5 - 132	15 – 24	19,5	4,654747
	Ab	133 - 145	141	133 - 141	1 - 9	6,142857	2,734262
G3	Ac	111 - 146	136	133 - 140	15 – 30	20,17647	4,319075
	Ab	116 - 146	129	128 - 133	1 - 12	6,230769	3,419402

A análise da variável demográfica tempo de exercício de docência nos três grupos investigados analisados pelo teste de Mann-Whitney, a partir do cálculo das medianas e dispersões identificou: para o Grupo G1, na comparação Ac e Ab, resultado não significativo ( $p > 0,005$ ); no grupo G2, na comparação Ac e Ab encontramos um resultado também não significativo ( $p > 0,005$ ); no grupo G3, na comparação Ac e Ab, encontramos resultado significativo ( $p < 0,005$ ).

Os professores com tempo de docência entre 15 a 30 anos demonstraram atitude mais favorável à inclusão no grupo de professores do 1º ano do ensino fundamental do que com menos

tempo de docência, o que aponta para duas questões fundamentais: o primeiro que trata da formação inicial do professor, tendo disciplinas ou tópicos em disciplinas que contemplem questões relacionadas a educação especiais, como apontam os estudos Chacon (2001). Esta tendência foi também verificada na pesquisa de Fonseca-Janes (2010). Os estudo de Omote, et al. (2005) concluiu que a formação aumenta a favorabilidade à inclusão; o segundo ponto pode estar relacionado à formação continuada, que é aquela oferecida pela gestão dos sistemas de ensino, sugerindo a importância do investimento nas esferas governamentais de programas nas secretarias de educação, que sejam oferecidos aos professores contemplando aspectos teóricos e discussões da práxis docente, em relação ao atendimento de alunos com deficiências nas classes inclusivas. Avramidis e Kalyva (2007) apontaram que programas de implementação em longo prazo, tanto durante o processo de formação do docente quanto dos cursos de capacitação, aumentam de forma favorável a atitude dos professores.

### **7.8 - O tempo de lotação na unidade escolar atual como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo**

A Tabela 18 apresenta os escores obtidos por meio da aplicação da ELASI correlacionados à variável tempo de lotação.

**Tabela 18** – Escores da ELASI, segundo tempo lotação acima e abaixo da mediana

GRUPOS	Acima Abaixo	ESCORES DA ELASI			IDADE CRONOLÓGICA		
		VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
<b>G1</b>	Ac	130 - 150	133,5	130,75 – 139,5	6 - 14	11	3,872983
	Ab	133 - 150	142,5	138,5 - 146	1 - 6	4,25	1,581139
<b>G2</b>	Ac	126 - 144	128	128 – 131,25	8 - 18	10,375	3,159453
	Ab	133 - 145	141	140 - 141	30 - 5	3,714286	0,755929
<b>G3</b>	Ac	111 - 146	136,5	133,5 - 140	8 - 18	11,78571	3,786181
	Ab	116 – 147	129	127,25 – 133,5	1 - 7	4,5625	1,75

A análise da variável demográfica tempo de lotação na unidade escolar atual, que significa o tempo que o professor atua como docente na escola atual. Nos três grupos investigados analisados pelo teste de Mann-Whitney, a partir do cálculo das medianas e

dispersões identificou: para o Grupo G1, na comparação Ac e Ab, resultado não significativo ( $p > 0,005$ ); no grupo G2, na comparação Ac e Ab encontramos um significativo ( $p < 0,005$ ); no grupo G3, na comparação Ac e Ab, encontramos resultado também significativo ( $p < 0,005$ ).

Os resultados sugerem que o tempo de lotação de professores do 1º e 6º ano do ensino fundamental, grupos G2 e G3 foram significativos em relação à atitude social de inclusão. Professores com mais tempo de lotação na unidade escolar obtiveram escores mais altos do que professores com menos tempo. Em contrapartida, os resultados demonstraram que o tempo de lotação na escola do Grupo 1 não foi significativo em relação à atitude dos professores, no entanto como demonstrado anteriormente são estes os professores que apresentam os maiores escores para inclusão. É possível que o grupo de professores que escolhe ser lotado nesta unidade possua em seus aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais características predisponentes a atitude favorável a inclusão, fato este, que pode ser mais investigado em estudos posteriores.

### 7.9 - O tempo de atuação na rede pública como variável demográfica em relação às atitudes frente à inclusão nos grupos de professores do estudo

A Tabela 19 apresenta os escores obtidos na aplicação da ELASI correlacionados à variável tempo de atuação na rede pública.

**Tabela 19** – Escores da ELASI, segundo tempo de atuação na rede pública acima e abaixo da mediana

GRUPOS	Acima Abaixo	ESCORES DA ELASI			TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA		
		VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1-Q3)	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
G1	Ac	130 – 150	136	132 – 140,5	11 - 19	6,6	4,853202
	Ab	133 – 150	144	138,5 - 148	3 - 11	6,6	2,966479
G2	Ac	126 – 144	128	128 - 133	10 - 24	17,66667	5,240865
	Ab	129 – 145	141	137,5 - 141	1 - 7	4,5	1,85164
G3	Ac	111 – 146	136,5	133,5 - 140	13 - 30	19,14286	5,447048
	Ab	116 – 147	129	127,25 – 133,5	1 - 10	6,125	2,801785

A análise da variável demográfica tempo de lotação na rede pública nos três grupos analisados pelo teste de Mann-Whitney, a partir do cálculo das medianas e dispersões identificou: para o Grupo G1, na comparação Ac e Ab, o resultado foi pouco significativo ( $p > 0,005$ ); no

grupo G2, na comparação Ac e Ab, encontramos um resultado significativo ( $p < 0,005$ ); no grupo G3, na comparação Ac e Ab, encontramos um resultado também significativo ( $p < 0,005$ ).

A variável demográfica, tempo de atuação na rede pública, também revela diferenças significantes para os grupos de professores do Ensino Fundamental G1 e G2. O grupo de professores com maior tempo de atuação na rede pública demonstrou atitudes mais favoráveis em relação aos alunos com deficiência. A demonstração de maior favorabilidade, por parte dos professores com maior tempo de atuação na rede pública, pode estar relacionado ao processo de formação continuada que a gestão da Secretaria de Educação oferece aos mesmos. Este resultado pode estar mais relacionado ao tempo de formação continuada em rede do que a lotação em si. Estudos, como o de Kalyva, Gojkovic e Tsakiris (2007) que avaliou professores sérvios não encontrou diferença de atitude em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais relacionado ao tempo de experiência. Soodak, Podell e Lehamn (1988) sugere em seus achados que o tempo de experiência na rede tornava os professores, com o passar dos anos, mais desfavoráveis à inclusão.

Este resultado sugere também a importância deste profissional com mais tempo de serviço no processo de formação de professores mais novos na rede, contribuindo com suas concepções pedagógicas, metodológicas e práxis pedagógica. Podem funcionar como professores consultores, e dinamizadores no projeto político pedagógico da escola, funcionam assim como apontaram os trabalhos de Fishbein e Aizen (1980) sendo referentes modais aos mais novos na rede. Em contrapartida o grupo de professores do G1 não apresentou diferenças significantes em relação ao tempo de atuação na rede, possivelmente em decorrência do que já discutimos anteriormente.

#### **7.10 Variáveis demográficas que não foram analisadas em decorrência de condições de distribuição da amostra**

Quanto à formação de professores, esta variável não foi estatisticamente analisada, uma vez que a dispersão quanto às diferentes graduações e/ou formação não possibilitaram a utilização do teste Mann-Whitney. Os professores apresentam formação bastante diversificada nos cursos de graduação: Letras, Matemática, Geografia, Direito, História, ou mesmo sem graduação nos grupos do 1º ano do Ensino Fundamental e da Escola RC - Centro de Referência;

tal ocorrência tornou, como já dissemos, inviável a análise estatística desta variável. Contudo, podemos verificar pela análise dos quadros de caracterização dos docentes, que apesar de termos no grupo investigado docentes com Mestrado e Doutorado, ainda existe um grande número de docentes somente com graduação. Outro destaque refere-se à formação nos cursos de pós-graduação em áreas como Educação Infantil, Orientação Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Mestrado em Lazer e Nutrição e Doutorado em Biologia.

No que concerne à formação específica em pós-graduações na área de Educação Especial, até mesmo na Escola RC - Centro de Referência encontramos somente dois professores com formação em Libras e Surdez e um terceiro em formação no Atendimento Educacional Especializado. Nos outros grupos G2 e G3 tivemos a referência de somente dois professores, na área de Deficiência Mental e Educação Especial. Possivelmente os professores com formações específicas nas áreas de Educação Especial encontrem-se lotados nas modalidades de Educação Especial, tais como classes especiais ou salas de recursos existentes na rede e, que não participaram desta pesquisa.

A pouca procura por especializações que tratem de questões específicas do aluno com NEE por parte dos professores das classes comuns, evidencia ainda o imaginário de que as metodologias, processos pedagógicos, avaliações diferenciadas, materiais acessíveis destinados a estes alunos sejam benéficos somente para este grupo específico, no entanto os estudos evidenciam que o conhecimento acumulado da Educação Especial é benéfico para todos os educandos, e também qualificando melhor o professor para o atendimento à diversidade (STAINBACK; STAINBAK, 1999; MANTOAN, 2004).

Quanto à variável experiência com aluno com deficiência também não ter sido avaliada estatisticamente, somente demonstrada nos quadros 2 e 3, deve-se ao fato de que esta variável era condição para seleção do professor para ser integrante do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das atitudes de professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é fundamental para o acompanhamento do processo de inclusão deste grupo nas escolas. A tendência da política educacional brasileira nas duas últimas décadas preconiza as escolas regulares como os espaços para a oferta da educação a alunos com necessidades educacionais especiais.

A municipalização do ensino público prioritariamente no ensino fundamental coloca nas mãos dos gestores das políticas públicas responsabilidades e ações para a oferta deste nível de ensino. E, sendo a Educação Especial modalidade que acompanha este segmento é notória a importância de pesquisas que possam oferecer subsídios teóricos às redes de ensino no sentido de identificar as necessidades e propor soluções para que seja oferecido com qualidade.

Em nossa pesquisa estudamos um grupo de 57 professores, 12 da Escola RC - Centro de Referência (anteriormente uma escola especial), 30 do primeiro ano do ensino fundamental e 15 do sexto ano do ensino fundamental. Esta rede possui características bastante significativas como fato de ter um serviço de educação especial funcionando há trinta e um anos ininterruptamente, atravessando as mudanças políticas locais, bem como as mudanças do sistema educacional brasileiro, e principalmente as transformações que a educação especial sofreu nas últimas três décadas.

A Educação Especial da rede municipal de Duque de Caxias, como já assinalamos, percorreu todos os momentos de ruptura desta modalidade: no final da década de 1980 houve a percepção de que as classes especiais para alunos com deficiência intelectual atendiam aquela parcela das classes iniciais que não conseguia se alfabetizar (FERNANDES,1991; DENARI,1989; YAMAMOTO,1988 ) e passa por sua primeira transformação ao receber na rede pública alunos que até então se encontravam em instituições. É nesta que época, que são criadas as primeiras salas de recursos e a escola especial.

As tendências internacionais, principalmente advindas do impacto da Declaração de Salamanca e da política nacional exerceram influências nas redes de ensino, ocorrendo na rede de educação de Duque de Caxias o aumento da matrícula de alunos com necessidades educacionais



especiais nas classes comuns. E, por meio do Decreto nº 4.645, a escola especial transformou-se em escola comum.

Nos dias atuais, como apresentamos na análise e quadros no capítulo quatro, a rede possui 94 salas de recursos, oferece formação continuada para professores das modalidades de educação especial, possui um profissional elo em cada unidade escolar para acompanhar a inclusão do aluno com necessidade educacional especial e as resoluções de matrícula garantem o ingresso antecipado na educação infantil, (creches e pré-escolas), o acesso prioritário no 1º ano do Ensino Fundamental, o que é identificado nos quadros de análise do Plano Municipal de Educação.

Foi diante deste contexto histórico de educação que nossa pesquisa foi realizada. Por vezes, ainda que possa parecer exaustiva a apresentação de dados desta rede consideramos relevante, principalmente para pesquisas futuras que estudem as atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em sistemas de ensino, em que a Educação Especial possua menos de cinco anos e que já tenha nascido sob as novas orientações da SEESP/MEC. Estudos comparativos e replicações em outras redes possibilitarão como afirma Omote (2007, 2008, 2009) a traçar o mapa da inclusão no Brasil.

No que se refere ao alcance dos objetivos da pesquisa encontramos nos três grupos de professores investigados resultados significativos, demonstrando que as variáveis demográficas possivelmente encontram-se influenciando nas atitudes dos grupos de professores pesquisados.

Esses dados demonstraram que os professores da Escola RC - Centro de Referência possuem atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiências diante dos outros grupos, um deles com diferença não tão significativa (professores do 6º ano) e o outro diferença significativa (professores do 1º ano).

Embora a Escola RC - Centro de Referência seja na atualidade oficialmente uma escola regular, como apresentamos no capítulo do contexto do município em estudo, ela guarda diferenças em relação às demais escolas, com várias modalidades do atendimento educacional especializado (salas de recursos, classes especiais, educação precoce e oficinas).

Outro fator para análise é que a rede municipal possibilita após dois anos de lotação ao professor participar de remanejamento de escola, o que confere autonomia de escolha de sua lotação. Poderíamos aventar hipótese, de que os professores, que escolhem a Escola RC - Centro

de Referência, já possuem nas características atitudinais e de formação profissional uma propensão a atuarem com educação de alunos com necessidades educacionais especiais, pois 11 deles possuem mais de três anos de lotação na unidade, somente um possui tempo de lotação de 1 ano.

A formação profissional não foi um fator significativo para os três grupos, quando identificamos que dos doze professores do estudo da Escola RC - Centro de Referência, 3 não possuem graduação; 3 não possuem pós graduação, 1 possui pós graduação incompleta na área de Educação Especial, 4 possuem pós graduações em outras áreas e um com Mestrado, fora da área de Educação Especial e somente 2 possuem pós graduação na área de Educação Especial. O que sugere que as características atitudinais associadas ao tempo de lotação nesta escola possam estar influenciando as atitudes favoráveis dos professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise da variável demográfica idade, nos três grupos investigados analisados pelo teste de Mann- Whitney, a partir do cálculo das medianas e dispersões identificou: para o Grupo G1 (Escola RC - Centro de Referência) um resultado não significativo. No grupo G2 (professores do 6º ano do ensino fundamental), encontramos um resultado também não significativo; porém no G3 (professores do 1º ano do ensino fundamental), encontramos um resultado significativo na comparação.

A análise da variável demográfica tempo de lotação na unidade escolar atual, que significa o tempo que o professor atua como docente na escola atual. Para o Grupo G1 (Escola RC - Centro de Referência) um resultado não significativo; no grupo G2 (professores do 6º ano do ensino fundamental), encontramos um resultado significativo. No grupo G3 (professores do 1º ano do ensino fundamental), encontramos um resultado também significativo.

Os resultados sugerem que o tempo de lotação de professores do 1º e 6º ano do ensino fundamental, grupos G2 e G3 foram significativos em relação à atitude social de inclusão. Professores com mais tempo de lotação na unidade escolar obtiveram escores mais altos do que professores com menos tempo. Em contrapartida, os resultados demonstraram que o tempo de lotação na escola do Grupo 1 (ERC - Centro de Referência) não foi significativo em relação à atitude dos professores.

Podemos argumentar se o grupo de professores que escolhe ser lotado nesta unidade possua em seus aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais características predisponentes a atitude favorável a inclusão, fato este, que pode ser mais investigado em estudos posteriores.

A análise da variável demográfica tempo de lotação na rede pública nos três grupos identificou: para o Grupo G1 (Escola RC - Centro de Referência) um resultado não tão significativo na comparação; ao passo que para os grupos G2 (professores do 6º ano do ensino fundamental) e G3 (professores do 1º ano do ensino fundamental), encontramos um resultado significativo. O grupo de professores com maior tempo de atuação na rede pública teve uma atitude mais favorável em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais,

Neste sentido, sugere a importância deste profissional no processo de formação de professores mais novos na rede, contribuindo com suas concepções pedagógicas, metodológicas e práxis pedagógica. Podem funcionar como professores consultores, e dinamizadores no projeto político pedagógico da escola.

Na análise das atitudes sociais de professores frente à inclusão de alunos com necessidades especiais dos três grupos investigados (professores do 1º ano do ensino fundamental, professores do sexto ano do ensino fundamental e professores da Escola Municipal RC - Centro de Referência) os resultados da pesquisa apontam para a discussão de que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não pode, nem deve ser realizado somente com discursos de que estarem em sala de aula será o bastante para a qualidade da oferta de ensino. Variáveis como tempo de lotação do docente, que agrega valor a este profissional em sua caminhada deve ser levada em conta pelas equipes gestoras das secretarias de educação.

Os resultados demonstraram também que embora após oito anos de transformação da Escola RC - Centro de Referência de escola especial para regular, ela ainda guarda características bem singulares, que fazem com que o grupo de professores que busca a escola para sua lotação guarde características próprias, que certamente não advêm de suas formações, mas de suas trajetórias de vida. Por isso, neste item as provas estatísticas não revelaram em nosso estudo diferenças significativas intra grupo na variável tempo de lotação.

A pesquisa confirmou diferenças nas atitudes nos três grupos investigados, e apontou para o grupo da Escola RC - Centro de Referência, como aquele com atitude mais favorável à inclusão de alunos com necessidades educacionais. E, se lembrarmos historicamente foi o grupo

de professores da educação especial aquele que primeiro apontou para a necessidade do processo de inclusão destes alunos.

E, como adverte a Declaração de Salamanca não se pode prescindir da experiência e especificidade da Educação Especial no projeto de construção da escola democrática e com qualidade para esta parcela de alunos.

A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (BRASIL, 2004).

Os atos e decretos políticos em relação aos processos educacionais, embora pretendam e devam influenciar o cotidiano das escolas, não são os únicos determinantes e condicionantes para a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. As escolas são instituições vivas, constituídas por sujeitos, em nosso estudo, os professores, que trazem em suas trajetórias de vida e profissão determinantes vinculados às atitudes, porque a pesquisa revelou a existência de relação entre variáveis demográficas e as atitudes sociais destes professores.

## REFERÊNCIAS

ALGHAZO, E. M. Educators' attitudes toward persons with disabilities: factors affecting inclusion. **Journal of Faculty of Education**, v. 17, n. 19, p. 27-44, 2002.

ALVAREZ, J. Diversidad en la educación: desafío para el nuevo milênio. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p. 66-76.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robel, 1995.

ANDRADE, C. ; FONTAINE, A. M. Abordagem psicossocial dos comportamentos orientados para a saúde: estudo dos factores de previsão da aceitação e da rejeição do diagnóstico pré-natal. **Ata Psicológica** , v.18, n. 4, p. 499-521, nov.2000.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, J. E. (Org.) **Educação Especial**: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000. p. 1-9.

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.

BARROS, R. **Escola pública**: da autonomia “concedida” à autonomia possível.2002. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase no aprendizado acadêmico. In: MANTOAN, M. T. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**: enquadramento de ações para pessoas portadoras de necessidades especiais, Salamanca, Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16179](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179)>. Acesso em: 13 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decDakar.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009a. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009b. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: no site <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 9 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento final. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. Disponível em: <[www.esaf.fazenda.gov.br/.../CONAE\\_doc\\_temas\\_eixos\\_tematicos1.pdf](http://www.esaf.fazenda.gov.br/.../CONAE_doc_temas_eixos_tematicos1.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Projeto prioritário**: reformulação de currículos para Educação Especial. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo escolar 2010**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso\\_2008.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2009.

CASTRO, R. **Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio**. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CAVALCANTI, A. P. R.; DIAS, M. R.; COSTA, M. J. C. Psicologia e nutrição: predizendo a intenção comportamental de aderir a dietas de redução de peso entre obesos de baixa renda. **Estud. Psicol. (Natal)**, v. 10, n.1, p. 121-129, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28015.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

COOK, B. A comparison of teacher's attitudes toward their include students. **Journal of Special Education**, v.34, n.4, p. 203-213, jan.2001.

\_\_\_\_\_. ;CAMERON, D.; TANKERSLEY, M. Inclusive teacher's attitudinal ratings of their students with disabilities. **Journal of Special Education**, v. 40, n.4, p. 230-238, feb. 2007.

CRUZ NETO, O. **Estudo sobre as condições de vida e atendimento a crianças e adolescentes do Rio de Janeiro: Duque de Caxias em dados-monitorando políticas públicas**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2001.

DENARI, F. Classes especiais para alunos de aprendizagem lenta: critérios para a composição da clientela. In: SIMPÓSIO LATINO- AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1., 1989. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 1989.

DORÊ, R. ; BRUNET, J. P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 174-183

DUQUE DE CAXIAS (RJ) Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Arquivos da Coordenadoria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4645 de 2002**. Arquivos da Coordenadoria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Renovação da Escola RC- Centro de Referência**. Arquivos da Coordenadoria de Educação Especial, 2010.

FERNANDES, E. **A implantação do modelo pedagógico construtivista na educação especial do sistema público do município de Duque de Caxias**: mudanças na prática pedagógica e institucional. 1991. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação para todos- saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Benjamin Constant/ MEC**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, ano 5, n. 14, p.3-10, 1999.

\_\_\_\_\_. Estudo descritivo da aplicação do paradigma da Associação Americana de Retardo Mental na comunidade de Barro Branco. 2000. 218f. Tese (Doutorado em Ciências)– Fundação Oswaldo Cruz- Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola regular e a escola especial. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES PESTALOZZI. 11., 2002, Niterói. **Anais...** Niterói: Notabene Editora, 2002.

\_\_\_\_\_.; ORRICO, H. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Editora Deescubra, 2008.

\_\_\_\_\_. ; PIO, B.; SILVA,V; FERNANDES, E. Modelo de gestão da Educação Especial de Duque de Caxias. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Londrina. **Anais...** LONDRINA: UEL, 2008.

FESTINGER,L. **Teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FINE, M. ; ASCH, A. Disability beyond stigma: social interaction, discrimination, and activism, *Journal of Social Issues*, v. 44, n. 1, p. 3-21, 1988.

FISHBEIN, M. AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Philippines: Addison-Wesley Publishing Company, 1975.

FOREST, M. ; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. .In MANTOAN, M. T. **A integração de pessoas com deficiências**. São Paulo: Memon, 1997. p. 138.

GAGNÉ, F. **Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale**: opinions about the gifted and their education. Montréal: GIREDT Center; Université Du Québec á Montréal, 1991.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. **Fórum Educacional**, v. 9, n. 1, p. 88-100, 1985.

\_\_\_\_\_. **A integração social do portador de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.



\_\_\_\_\_.; FERNANDES, E. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: MEC/Seesp, Ano 1, n.1, 2005.

GONCALVES, S-M. C. M.; DIAS, M. R. A prática do auto-exame da mama em mulheres de baixa renda: um estudo de crenças. **Estud. Psicol. (Natal)**, v. 4, n.1, p. 141-159, 1999.  
Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n1/a08v04n1.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

GOMES, C.; BARBOSA, A. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: ABPEE; FFC/Unesp, v.12, n. 1, p. 85-102, 2005.

HANNAH, M. E. Teachers attitudes toward children with disabilities: an ecological analysis. In: YUKER, H. E. **Attitudes toward persons with disabilities**. New York: Springer, 1988. p. 154 – 171.

JAMIESON, J. D. Attitudes of educators toward the handicapped. In: JONES, R. (Ed.) **Attitude and attitude change in special education: theory and practice**. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 1984. p. 206-222.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KALYVA, E.; GOJKOVIC, D.; TSAKIRIS, V. Serbian teachers' attitudes towards inclusion. **International Journal of Special Education**, v. 22, n. 3, p. 30-35, 2007.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

KAUFFMANN, J.; LOPES, J. **Pode a Educação Especial deixar de ser especial?** Braga: Psiquilíbrios, 2007.

LUCKASSON, R. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports – workbook. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

MANTOAN, M. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundep, 2004. p. 113-144.

MAROT, R.S. **A consistência entre as atitudes e as intenções dos internautas em relação à aprovação da terapia on line no Brasil**. 2003. 54 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Departamento de Psicologia, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2003.

MAZZOTTA, M. **A Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.; ROMERO, J; NUNES, L. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

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

MOUSSATCHÉ, A. H. A. **Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down**. 1992. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria geral de planejamento. **Estudo sócioeconômico, 2004/Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, Imprensa e Editoração, 2004.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

\_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: ABPEE; FFC/Unesp, v.11, n. 1, p.33-48, 2005.

\_\_\_\_\_. ; OLIVEIRA, S; BALEOTII, L; MARTINS, S. Mudanças de atitudes em relação à inclusão. **Paidéia**, v.15. n. 32, p. 387-398, 2005.

\_\_\_\_\_. ; DELGADO, P. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 4, p. 633-640, jul/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. ; CHACON, M; BALEOTTI, L. Tradução, validação e adaptação de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão com versão específica para cada categoria de deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos: ABPEE, 2010. p 8597- 8596.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Diretório Geral de Saúde. **CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**, 2003.

ORRICO, H. **A inclusão social da pessoa portadora de deficiência: discurso e práxis institucional.** 2005. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem)– Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2005.

\_\_\_\_\_. Para além dos modelos: uma reflexão sobre os discursos que abordam a inclusão social da pessoa com deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP: INCLUSÃO RESPONSABILIDADE SOCIAL, 11. 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Nota Bene Editora, 2005.

PASCHOALICK, W. **Análise do processo de encaminhamento de crianças para as classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília.** 1981. 134f. Dissertação (Mestrado)– Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1981.

PEREIRA JR, A. A. **Atitudes sociais de professores da Rede de Ensino Municipal de Guarapuava/PR em relação à educação inclusiva.** 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

RODRIGUES, A. **Psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, M. (Org.). **Controle social sobre o orçamento: Duque de Caxias-2003.** Boletim Especial do Observatório da Baixada. Rio de Janeiro: FASE, 2004.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 52-81.

SCHILIEMANN, A. O uso de testes para avaliar as capacidades mentais: um erro conceitual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ANPEPP, 2., 1989, Gramado, RS. **Anais...** Gramado, 1989.

SIEGEL, S. **Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento.** São Paulo: McGraw- Hill do Brasil, 1981.

SILVA, O. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SIMÕES, N. **Fundef e movimento sindical docente: a experiência de Duque de Caxias/RJ.** 2000. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1995.

SOODAK, L; PODELL, D.; LEHMAN, L. Teacher, student and school attributes as predictors of teacher`responses to inclusion. **Journal of Special Education**, v.31, n.4, p. 480 – 497, win, 1998.

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

STANGOR, C; CRANDALL, C. Threat and the social construction of stigma. In: HEATHERTON, T.F. et al. (Ed.). **The social psychology of stigma**. New York: The Guilford Press, 2003. p. 62-87.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 121f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

THEAKER, S. L. **Pre service teacher attitudes toward ntegration: does a student teacher placement in an integrated classroom make a difference?** 2008. 246f. Tese (Ph.D)- Ohio University, Ohio, June 2008.

TRINDADE, J. D. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2002.

VALENTIM, F; OLIVEIRA, A. Concepção de professores sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados em sala de aula regular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: ABPEE, 2010. p. 4441-4458.

WEISE, A.; DROR, O. School climate, sense of efficacy and Israeli teachers`s attitudes toward inclusion of students of special needs. **Education, Citizenship and Social Justice**, v.1, n.2, p. 157-174, jul. 2006.

YAMAMOTO, O. Educação especial fracasso ou farsa? **Educação em Questão**, Natal, RN: Editora Universitária, v. 1/2, n. 2/1, jul/jun., p. 48-62, 1987/1988.

## APÊNDICE

### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

Solicito sua livre cooperação na construção de um instrumento, que certamente será mais um recurso a favor de uma educação equânime e de qualidade para todos os alunos. A sua participação é de grande importância neste processo. Serão aplicados dois instrumentos. O primeiro uma ficha de caracterização que constará de informações básicas acerca de seu histórico profissional. O segundo uma escala de atitudes sociais.

Não é necessária a identificação nos formulários, pois o que é relevante para a pesquisa são informações acerca de sua formação e segmento de escolaridade/ano em que atua. Garanto todo sigilo quanto às informações prestadas, pois como é de conhecimento dos docentes neste tipo de pesquisa o zelo pela ética e pela preservação das informações é um princípio fundamental para a seriedade do trabalho de pesquisa. É garantida também a devolução dos resultados ao final da pesquisa.

Muito obrigado

Helio Ferreira Orrico

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista

#### **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)**

**DATA:** \_\_\_\_\_

**DATA DE NASCIMENTO:** \_\_\_\_\_

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA:** \_\_\_\_\_

**TEMPO DE LOTAÇÃO NA ESCOLA ATUAL:** \_\_\_\_\_

**EM QUE ANO DE ESCOLARIDADE ATUA?** \_\_\_\_\_

**TEMPO EM QUE ATUA EM REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO?** \_\_\_\_\_

**QUAL SUA GRADUAÇÃO?** \_\_\_\_\_

**ANO EM QUE TERMINOU A GRADUAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**POSSUI CURSO DE ATUALIZAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO OU PÓS GRADUAÇÃO?  
QUAL?** \_\_\_\_\_

**POSSUI EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?** \_\_\_\_\_

**QUAL A DEFICIÊNCIA?** \_\_\_\_\_

**ATUALMENTE POSSUI ALUNO COM DEFICIÊNCIA?** \_\_\_\_\_

**QUE DISCIPLINAS MINISTRA?** \_\_\_\_\_

**ANEXO ELASI FORMA A**

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

<p>1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.</p> <p>(a)   (b)   (c)   (d)   (e)</p>
--

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....  
Nome: .....

Data de Nascimento: .....

Local de Nascimento: .....

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade: .....

Ocupação: .....

Localidade: .....

(a) = concordo inteiramente

(b) = concordo mais ou menos

(c) = nem concordo nem discordo

(d) = discordo mais ou menos

(e) = discordo inteiramente

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.

(a) (b) (c) (d) (e)

2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.

(a) (b) (c) (d) (e)



3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.  
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.  
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.  
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.  
(a) (b) (c) (d) (e)

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

(a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

(a) (b) (c) (d) (e)