

ANTONIO ALEXANDRE PEREIRA JUNIOR

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL DE GUARAPUAVA/PR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

MARÍLIA-SP

2009

ANTONIO ALEXANDRE PEREIRA JUNIOR

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL DE GUARAPUAVA/PR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

MARÍLIA-SP

2009

ANTONIO ALEXANDRE PEREIRA JUNIOR

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL DE GUARAPUAVA/PR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP - Marília

1º examinador: Prof. Dra. Maria Amélia Almeida
UFSCAR – São Carlos

2º examinador: Prof. Dra. Anna Augusta S. de Oliveira
UNESP - Marília

Marília, 20 de março de 2009.

DEDICATÓRIA

À todas as pessoas que possam se beneficiar com as informações que este trabalho apresenta.

Aos professores das escolas municipais de Guarapuava.

Ao Rogério Segatti, amigo de todas as horas que me incentiva em todas as situações em que me sinto desencorajado a prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Sadao Omote pelas orientações realizadas.

À senhora Dorotil Casagrande Melhem, Secretaria Municipal de Educação do município de Guarapuava, por ter concedido autorização para a realização desta pesquisa.

Às acadêmicas de Pedagogia Fernanda Bussolotto e Juliane Aparecida Antunes por terem realizado a coleta dos dados com empenho e dedicação.

Às professoras que participaram como sujeitos desta pesquisa pela concessão de informações valiosas para realização deste estudo.

Aos meus colegas de profissão que sempre me incentivaram com palavras de encorajamento.

Às professoras Dra. Anna Augusta Sampaio e Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela por terem participado da banca de qualificação oferecendo orientações de valor inestimável para a efetivação deste trabalho

DAS UTOPIAS

*“Se as coisas são inatingíveis ... ora!
Não é motivo para não querê-las ...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”*

Mario Quintana

PEREIRA JR, Antonio Alexandre. **Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Municipal de Guarapuava/PR em Relação à Educação Inclusiva**. 2009. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

Este trabalho analisa 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 alunado com necessidades 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 a 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 sugerem que existem diferenças entre os escores obtidos nas formas A e B da Escala de Atitudes Sociais. Os professores que responderam a forma A apresentaram atitudes sociais desfavoráveis considerando-se o mínimo e máximo possível para esta forma e os professores que responderam a forma B apresentaram atitudes sociais favoráveis, também considerando-se os valores mínimo e máximo possíveis para esta forma. Os professores mais novos e mais velhos apresentam 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.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Atitudes Sociais, Educação Especial

PEREIRA JR, Antonio Alexandre. **Social attitudes of teachers from the public schools of the city of Guarapuava/Pr regarding inclusive.** 2009. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

ABSTRACT

This paper analyses the social attitudes regarding the inclusion held by teachers of the four initial grades of Elementary School of the city of Guarapuava-Pr, when considering children with special needs, emphasizing the teacher's age, teaching staff training and experience with kids with special needs as factors that may influence in the attitudes towards inclusion. The history of the organization of the Special Education in Brazil, the concept of inclusive education, the issue of the teaching staff training for inclusive education and the way the organization works in the state of Paraná were the topics considered in the first stage of the work. Besides, a display about training, components and possibility of changes in the social attitude was held and some researches about social attitudes of teachers in their relation with process of including people with special educational needs in regular education were presented. It was used as a tool for data collection a questionnaire of characterization of the subjects and the Social Attitude Scale related to inclusion in the A and B forms. The scores obtained by the 173 teachers that took part in the research were analyzed by the parametric statistics using the Mann-Whitney test. The results suggest that there are differences between the scores obtained in the A and B forms of the Social Attitudes Scale. The teachers that answered to the A form presented unfavorable social attitudes considering the minimum and maximum possible for this form, and the teachers who answered the B form presented favorable social attitudes, also considering the minimum and maximum possible for this form. The youngest and oldest teachers presented similar social attitudes regarding the inclusion. The teachers with specialization and with experience who answered the A form presented more favorable social attitudes to inclusion. These differences are not evident for those who answered the B form. Considering the dimensions investigated, it became evident a trend to a greater influence of the operational dimension, what suggests involvement of the subjects with activities of development of inclusive pedagogical practices, without however, conducting an analysis of the ideological foundation of the inclusive education.

Key-words: Inclusive Education, Social Attitudes, Special Education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - Introdução.....	15
CAPÍTULO II - Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	19
Educação de Pessoas com Necessidades Especiais no Brasil.....	19
Formação de Professores para Educação Inclusiva.....	32
Formação de Professores para Atender Pessoas Com Necessidades Especiais no Paraná.....	36
CAPÍTULO III - Atitude Sociais dos Professores Para o Ensino Inclusivo.....	43
CAPÍTULO IV - Metodologia.....	56
Caracterização dos Sujeitos.....	56
Instrumentos.....	57
Procedimentos.....	59
CAPÍTULO V - Resultados e Discussões.....	64
1. Escala de Mentira.....	64
2. Comparação dos Escores dos Sujeitos que Responderam a Forma A e a Forma B da ELASI.....	65
3. Comparação dos Resultados da ELASI Obtidos por Cada Auxiliar de Pesquisa.....	67
4. Relação entre a Idades dos Professores e	

Escores Obtidos na ELASI.....	69
4.1. Comparação entre Idades dos Professores e os Escores nas Dimensões Ideológicas e Operacionais.....	70
4.1.1. Idade e Dimensão Ideológica da Forma A da ELASI.....	71
4.1.2. Idade e Dimensão Ideológica da Forma B da ELASI.....	71
4.1.3. Idade e Dimensão Operacional da Forma A da ELASI...	72
4.1.4. Idade e Dimensão Operacional da Forma B da ELASI...	73
4.2. Considerações Sobre os Resultados das Comparações entre Idade e Escores Obtidos.....	73
5. Relação entre a Formação e Escores Obtidos.....	74
5.1. Comparação entre os Escores Obtidos por Professores Especialistas e não Especialistas para a Forma A da ELASI....	78
5.1.1. Comparação entre os Escores dos Professores Especialistas e não Especialistas para a Dimensão Ideológica da Forma A da ELASI.....	80
5.1.2. Comparação entre os Escores dos Professores Especialistas e não Especialistas para a Dimensão Operacional da Forma A da ELASI.....	81
5.2. Comparação entre os Escores Obtidos por Professores Especialistas e não Especialistas para a Forma B da ELASI....	83
5.2.1. Comparação entre os Escores dos Professores Especialistas e não Especialistas para a Dimensão Ideológica da Forma B da ELASI.....	84

5.2.2. Comparação entre os Escores dos Professores Especialistas e não Especialistas para a Dimensão Operacional da Forma B da ELASI.....	85
5.3. Considerações Sobre os Resultados das Comparações entre Formação e Escores Obtidos.....	87
6. Relação entre Experiência e Escores Obtidos na ELASI.....	88
6.1. Comparação entre Experiência e Escores Obtidos na ELASI.....	89
6.1.1. Comparação entre Experiência e Escores Obtidos na Dimensão Ideológica da Forma A da ELASI.....	93
6.1.2. Comparação entre Experiência e Escores Obtidos na Dimensão Operacional da Forma A da ELASI.....	94
6.1.3. Comparação entre Experiência e Escores Obtidos na Dimensão Ideológica da Forma B da ELASI.....	96
6.1.4. Comparação entre Experiência e Escores Obtidos na Dimensão Operacional da Forma B da ELASI.....	97
6.2. Considerações sobre os Resultados das Comparações entre Experiência e Escores Obtidos.....	99
CAPÍTULO VI - Considerações Finais.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Dados das escolas participantes da pesquisa.....	110
APÊNDICE B – Solicitação de autorização para pesquisa.....	111
APÊNDICE C – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	112

ANEXOS

ANEXO A – ELASI forma A.....	113
ANEXO B – ELASI forma B.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Escores Obtidos na Escala de Mentira da ELASI.....	65
Tabela 2 -	Escores obtidos na comparação dos resultados da ELASI nas formas A e B.....	66
Tabela 3 -	Escores obtidos nas formas A e B da ELASI, separados por aplicadora.....	68
Tabela 4 -	Idade dos professores.....	69
Tabela 5 -	Formação dos professores.....	74
Tabela 6 -	Formação dos professores - forma A e B da ELASI.....	76
Tabela 7 -	Escores dos professores com e sem especialização.....	77
Tabela 8 -	Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão ideológica na forma A da ELASI.....	80
Tabela 9 -	Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão operacional na forma A da ELASI.....	81
Tabela 10 -	Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão ideológica na forma B da ELASI.....	84
Tabela 11 -	Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão operacional na forma B da ELASI.....	85
Tabela 12 -	Professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais nas formas A e B da ELASI.....	89
Tabela 13 -	Escores obtidos por professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais.....	90
Tabela 14 -	Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão ideológica na forma A da ELASI.....	93

Tabela 15 -	Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão operacional na forma A da ELASI.....	95
Tabela 16 -	Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão ideológica na forma B da ELASI.....	96
Tabela 17 -	Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão operacional na forma B da ELASI.....	98

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A maneira como o sistema de ensino vem se organizando para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais revela-se nos atos legais em prol de uma educação inclusiva, na construção de prédios escolares que levem em consideração os princípios da acessibilidade de todos e nas atitudes das pessoas envolvidas no processo educacional. Este trabalho destaca as atitudes sociais do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental

Neste sentido, Omote (2005c), destaca que mais do que adaptações no meio físico ou nos aspectos educacionais (como o currículo e objetivos), são necessárias mudanças no meio social para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada ao alunado com necessidades educacionais especiais.

Esse autor tem se dedicado ao estudo das atitudes sociais da comunidade escolar em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e afirma que

[...] os professores têm sido mais constantemente utilizados como participantes em estudos acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. A decisão de inserir ou não algum aluno com necessidades educacionais especiais em classe de ensino comum pode não depender do professor, mas, uma vez inserido, o desempenho escolar desse aluno e todo o seu comportamento em sala de aula podem depender bastante da acolhida que vai encontrar na classe. É esse professor que pode também criar condições favoráveis para a aceitação do aluno com necessidades especiais pelos colegas da classe, bem como favorecer o convívio cooperativo, solidário e produtivo na sala de aula.

A democratização do ensino, de modo geral, fez surgir entre os agentes da educação discursos alternativos em relação à Educação Especial. Estes discursos

ganharam força com acordos internacionais que apresentam a ideia de uma Educação Inclusiva.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca/Espanha, no ano de 1994, 88 países, entre eles o Brasil e 25 organizações internacionais, firmaram compromisso em relação à educação para todos. Este documento tornou-se referência na elaboração de políticas públicas de educação.

No Brasil, a proposição da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Federal nº. 9394/1996), ao considerar a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, desencadeou uma discussão em torno do que se concebe como Educação Inclusiva.

Dutra (2006, p. 67) afirma que a “[...] educação inclusiva, ao expressar o sentido do acesso de todos às escolas de ensino regular estabeleceu um novo paradigma para a educação e uma nova concepção de educação especial”. Carneiro (2008, p. 29) a considera como “[...] um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento”. Martins (2008, p. 17) descreve a educação inclusiva como “[...] um movimento que desafia a escola comum a se modificar, pois envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, tornando-as mais responsivas às necessidades dos alunos.”

Bueno (2000) destaca falta de clareza sobre os resultados das políticas inclusivas. O autor afirmava, naquela ocasião, “[...] que os debates ainda giravam em torno dos que se posicionavam contra ou a favor da inclusão”. Isto se justificava pela quase ausência de experiências de inclusão.

Mais recentemente, Gomes e Barbosa (2006) chamam atenção para a carência de estudos sobre as atitudes em relação à inclusão. Estes autores citam Kuester (2000), que afirma que a atitude é uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva.

Autores como Omote (2004) e Ferreira (2004) consideram que experiências acumuladas de ensino inclusivo têm mostrado resultados promissores em termos de acesso, porém, em relação à qualidade das oportunidades, ainda são poucas as pesquisas.

Os estudos de Kuester (2000) enfatizam as atitudes dos professores para o sucesso ou o fracasso da inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Sabe-se que o sucesso ou o fracasso de uma educação inclusiva não se efetiva apenas com a força de leis ou de acordos internacionais, pois a inclusão é uma prática humana que se apoia em atitudes em relação às pessoas com as necessidades especiais e essas atitudes representam um dos mais importantes fatores para o sucesso da escola inclusiva.

Este trabalho tem o objetivo de analisar 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 alunado com necessidades especiais como fatores que podem influenciar nas atitudes em relação à inclusão.

Inicialmente, apresentou-se a história da organização da Educação Especial no Brasil e discutiu-se o conceito de educação inclusiva. Em seguida, abordou-se a questão da formação docente para a educação inclusiva e da organização da educação inclusiva no Estado do Paraná, com vistas a entender como este processo

vem se efetivando no município de Guarapuava-PR. Após esta etapa de trabalho, foi realizada uma discussão teórica sobre formação, componentes e possibilidade de mudança das atitudes sociais de modo geral e apresentaram-se algumas pesquisas recentes sobre as atitudes sociais dos professores em sua relação ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Na sequência, foi descrita a metodologia de coleta de dados empíricos sobre as atitudes sociais dos professores regentes de turmas, das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental sobre a inclusão.

Para finalizar, apontou-se para uma análise quantitativa dos resultados obtidos. Neste momento realizou-se a categorização dos sujeitos: aqueles com maior idade e com menor idade, os com experiência e sem experiência com alunado com necessidades especiais, aqueles com formação continuada na forma de especialização na área da educação e aqueles sem esta formação.

Os resultados evidenciaram algumas diferenças nos escores comparados que foram analisadas tendo como norte a política de formação continuada para docentes do município de Guarapuava, com vistas a compreender as atitudes sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão escolar, já que este se configura como uma política pública que atende a uma demanda mundial em prol da inclusão social.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão das atitudes sociais dos professores em relação a uma prática pedagógica é fruto de uma aprendizagem a respeito do modo de pensar a educação em cada época. Neste sentido, antes de investigar as atitudes sociais dos professores em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, resgataram-se as características de ensino dedicado a esta população desde o início de sua organização no sistema de ensino brasileiro até os dias atuais. Em seguida, abordou-se a questão da formação dos professores para educar as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil teve como marco oficial a fundação de duas instituições públicas para o atendimento de pessoas com deficiência: o Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854, atual Benjamin Constant, e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Segundo Bueno (2004), a instalação de instituições para a Educação Especial é mais resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que por sua necessidade real. O instituto de meninos cegos, por exemplo, teve sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos e que, em seu retorno ao Brasil, em 1851, traduziu e publicou o livro de J. Dondet, *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega,

tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor. Sigaud despertou interesse de Couto Ferraz, ministro imperial que convenceu D. Pedro II a instalar o referido instituto.

Em relação ao Instituto de Surdos-Mudos, o professor Haüt, um francês que chegou ao Brasil em 1855, foi apresentado ao imperador e incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos.

A participação do Imperial Instituto de Meninos Cegos e do Instituto Nacional de Surdos-Mudos merece destaque como início do trabalho de institucionalização do deficiente no Brasil, porém, para Jannuzzi (2004), o trabalho destas instituições é considerado precário, já que o número de pessoas beneficiadas era irrisório diante do número de cegos e de surdos brasileiros. Kassar (2004) afirma que a implantação dos dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois nesse momento não havia ainda preocupação do Estado em legislar sobre a Educação Especial.

Segundo Mazzotta (2001), ainda no Império registra-se, em 1874, o início da assistência aos deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Júlio Moreira.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 33), “Outro serviço ligado ao campo médico e que em algumas províncias teve repercussão na educação do deficiente foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública”. Este setor deu origem à Inspeção Médico-Escolar, que, mais tarde, em 1911, influenciou a criação das salas especiais.

Em 1850, antes, portanto, da instalação deste Serviço de Higiene e Saúde Pública, foi criada, no Rio de Janeiro, a Junta Central de Higiene e Saúde Pública, que, em 1881, foi substituída pela Inspetoria Geral de Saúde e Higiene. Em 1886, foi

instalado o Conselho Superior de Saúde Pública, um órgão consultivo composto por médicos e professores renomados. A criação ou instalação destes setores estendeu-se para outras províncias e as ações implementadas tiveram impacto na educação do deficiente quando mais tarde iniciaram-se as discussões sobre eugenia, ou seja, aquelas que relacionam as deficiências a problemas de saúde.

Segundo Souza (2005), as discussões sobre a eugenia emergiram no Brasil durante as décadas de 1910 e 1920, associadas às preocupações sobre o estado de saúde, de saneamento, de higiene e da situação racial da população. O autor ainda afirma que a eugenia foi apresentada como um instrumento para regenerar a saúde física, mental e moral da população. Os problemas sociais, como criminalidade, delinquência, prostituição, doenças mentais, vícios e pobreza, eram cada vez mais associados ao patrimônio hereditário, o que fazia com que intelectuais e parte da elite brasileira acreditassem no importante papel que a eugenia poderia desempenhar para regenerar a raça nacional.

Com um discurso extremamente nacionalista, este movimento procurava associar a eugenia à política nacional. Para que a “raça nacional” pudesse ser transformada nesta tão sonhada “elite de eugênicos”, os eugenistas entendiam que atitudes radicais como esterilização, pena de morte, controle rigoroso da entrada de imigrantes, obrigatoriedade do exame pré-nupcial, proibição do casamento inter-racial e de portadores de doenças contagiosas, entre outros, precisariam ser observadas.

Durante a primeira República, entre 1889 e 1930, ocorreu uma expansão lenta da oferta de Educação Especial no país. A deficiência mental passou a assumir a prioridade da Educação Especial, prioridade evidenciada tanto “[...] pelo número

de instituições a ela dedicadas como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (preocupação com a eugenia da raça) e à educação” (BUENO, 2004, p. 110).

O mesmo autor chama atenção para a preocupação crescente com a deficiência mental por parte da rede pública escolar. Tal fato foi impulsionado pela influência que a psicologia passou a exercer nos processos de ensino, o que contribuiu para a legitimação do processo de segregação do aluno diferente pelos especialistas.

Segundo Yazlle (1997), no Brasil, a origem das práticas psicológicas na interface com a educação foi influenciada por duas vertentes: o movimento da medicina de concepção higienista, e o escolanovismo.

A primeira apoiava-se nos trabalhos de Galton, trabalhos que datam da metade do século XIX e que tinham o interesse de comprovar a hereditariedade dos talentos. Seguindo a tradição da eugenia de Galton, no início do século XX, Alfred Binet e Théophile Simon desenvolveram os primeiros testes para identificar as crianças que necessitassem de educação especializada. A psicologia passa a justificar o surgimento das classes especiais para atender a população que apresentava dificuldades escolares.

O escolanovismo, por sua vez, introduzido no Brasil por Lourenço Filho e por Anísio Teixeira, foi influenciado por ideais democráticos norte-americanos que tiveram em teóricos como John Dewey seu aporte.

Fundamentalmente, o escolanovismo baseava-se no mito da igualdade de oportunidades, no papel da educação em oferecer condições para que cada indivíduo na sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades, beneficiando, assim, a harmonia dessa sociedade, neutralizando eventuais desordens. (YAZLLE, 1997 p. 27).

Assim, a psicologia dos testes psicológicos, ou seja, dos conceitos de inteligência, de maturidade e de prontidão, forneceu elementos fundamentais para

uma educação científica que, explicando psicologicamente as diferenças individuais, escamoteava as desigualdades sociais.

De acordo com Bueno (2004), foi por este motivo que, em 1911, em São Paulo, dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública, justificou-se a criação da inspeção médico-escolar, responsável pelas emergentes classes especiais e pela formação de pessoal para trabalhar com essa clientela.

Mazzotta (2001, p. 31), referindo-se à Educação Especial em classes especiais, destaca que “[...] até 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais”.

No Brasil, o Estado priorizou a atenção ao deficiente mental, omitindo-se ou, pelo menos, pouco avançando, em relação a outras deficiências. Como consequência, a iniciativa privada organizou a educação das outras deficiências, educação que passou a contar com uma rede de instituições que, inseridas no contexto educacional vigente, surgiram com a intenção de oferecer cuidados básicos, assistência e proteção aos deficientes. Neste aspecto, destaca-se o início das atividades da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro, em 1954.

A partir da década de 50, o Estado intensificou a instalação de salas especiais em estabelecimentos regulares, priorizando a educação do deficiente mental. De acordo com Bueno (2004), paulatinamente o governo federal assumiu a Educação Especial por meio de campanhas especificamente voltadas para esse fim.

Mazzotta (2001) destaca a Campanha para Educação de Surdos (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), a

Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960).

[...] a ação do Estado em relação à Educação Especial, embora não atingisse a quantidade de atendimento das entidades privadas e se restringisse basicamente à deficiência mental, foi se sistematizando e se organizando através da normatização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos.

Em relação a essas campanhas, merece atenção especial a última, por seus desdobramentos no que se refere à organização da Educação Especial no Brasil. Tal campanha tinha como finalidade “[...] promover em todo o território nacional, a educação, o treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outras deficiências mentais.” (DECRETO nº 48961/60 apud MAZZOTTA, 2001, p. 52).

Em 1961, a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4024/1961) dedica um capítulo à Educação Especial. Kassar (2004, p. 28) afirma que “[...] a partir deste momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os ‘problemas de aprendizagem’ e com a Educação Especial”. Nesta LDB, a Educação Especial é tratada no artigo 88, que propõe o atendimento “dentro do possível” na educação regular, e também no artigo 89, que garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes, de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais da Educação.

Em 1971, a legislação educacional é revista e surge a Lei Federal nº 5692/1971, que, em seu artigo 9º, caracteriza a clientela de Educação Especial como “[...] os alunos que apresentam deficiência física ou mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (KASSAR 2004, p. 31).

De acordo com Mazzotta (2001), a partir dessa lei de 1971 cria-se um grupo-tarefa ligado ao Ministério da Educação e Cultura para delinear políticas da

Educação Especial. Esse grupo promoveu a vinda ao Brasil do especialista em Educação Especial norte-americano James Gallagher, que, em novembro de 1972, apresentou um Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial, relatório que resultou na criação de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no país, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Jannuzzi (2004) destaca a criação do CENESP como um primeiro movimento no sentido de definir metas governamentais específicas para a educação do deficiente e assim, “[...] organizar o que se vinha realizando na sociedade”.

Na década de 80, mais precisamente em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Com a criação da SESPE, a Educação Especial, a nível nacional, teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

A transferência do órgão específico de Educação Especial do Rio de Janeiro para Brasília parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a Educação Especial. Aos poucos, entretanto, alguns dos integrantes do mencionado grupo transferiram-se para Brasília e mantiveram-se ligados à educação de portadores de deficiência em órgãos do MEC e na CORDE. (MAZZOTTA, 2001, p. 59).

Também em 1986, de acordo com Jannuzzi (2004), foi operacionalizada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), através do Decreto Federal nº 93481/1986, do então presidente José Sarney. Tal coordenadoria tratava de assuntos, atividades e medidas que se referiam às pessoas portadoras de deficiência. Sua abrangência, portanto, era maior do que o CENESP ou a SESPE.

Em 1990, a SESPE foi extinta e suas atribuições relacionadas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que

criou o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) e lhe conferiu competências específicas em relação à Educação Especial.

Em 1992 novamente houve uma nova configuração dos Ministérios que fez com que reaparecesse, no cenário da Educação Especial, a Secretaria de Educação Especial, agora, porém, reconhecida pela sigla SEESP.

A integração do excepcional passou a ser tema das discussões nacional e internacional. Essas discussões foram aqui coordenadas pela CORDE e, no mundo, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, em 1994, organizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca-Espanha, como ficou conhecido o documento oriundo dessa conferência, foi assinado por 88 países, entre eles o Brasil e 25 organizações internacionais, que firmaram compromisso em relação à educação para todos. Este documento tornou-se referência na elaboração de políticas públicas de educação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi elaborada a partir de várias declarações das Nações Unidas, que teve como objetivo gerar um documento com regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.(MAMEDE et alii, 2007, p.1)

No Brasil, nessa mesma década, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei Federal nº 9394/1996, que, no capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, definindo-a como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais. Essa modalidade perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e é considerada um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que

estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (LDB, 1996).

Batista (2004) considera que é somente na década de 1990 que o movimento em defesa da inclusão se inicia. Essa autora afirma que “[...] inclusão significa tomar uma série de atitudes em que a pessoa com deficiência fique em situação de igualdade de oportunidades, em relação às demais pessoas”.

De acordo com Baleotti (2006, p. 20), a “[...] questão da inclusão escolar não é um produto direto e imediato apenas de concepções educacionais. Na verdade, ela faz parte de um processo maior que é o da própria inclusão social”.

Segundo Marchesi (2004), ao longo do século XX, a Educação Especial viveu profundas transformações impulsionadas pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Inicialmente buscava-se a integração dos alunos com deficiência, mas, com os avanços no campo conceitual e com a constatação de que as escolas precisavam de mudanças estruturais para receber e educar com qualidade os alunos com necessidades especiais, surgiu o conceito de escolas inclusivas.

Atualmente, pesquisadores como Omote (2004), Marqueza (2005), Aranha (2000), Mendes (2004), Silva (2008), Nakayama (2007), entre outros, apontam, em seus estudos, para uma tendência de substituição do paradigma da integração pelo da inclusão.

De acordo com Marqueza (2005), os paradigmas se modificam no decorrer da história das relações das sociedades com as pessoas deficientes. Citando Aranha (2000), o autor apresenta três paradigmas que revelam o modelo de relação da sociedade com a pessoa deficiente: o paradigma de institucionalização que se fundamenta na ideia de segregação; o paradigma de serviço que se apoia na ideia

de que a pessoa com necessidades especiais pode ser ajustada e paradigma de suporte que aponta para a ideia de inclusão, entendida “[...] como um processo de garantia de acesso, imediato e contínuo, da pessoa deficiente no espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo de deficiência”.

Para Omote

[...] as sociedades humanas vêm tornado-se inclusivas desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção da vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos como se viu na segunda metade do século XX. (2004, p. 2).

Neste sentido, vale destacar que

É de geral conhecimento o fato de que as pessoas com deficiência têm sido segregadas e excluídas dos espaços comuns da vida nas comunidades, praticamente em todos os períodos da história da humanidade. A promulgação, pela Organização das Nações Unidas – (ONU – 1948), enriquecida pela revolução de idéias ocorrida no mundo acidental, a partir da década de 60, na qual se ampliou internacionalmente o movimento em defesa desses direitos veio a constituir-se um elemento definitivo para mudança deste panorama. (ARANHA, 2004, p. 38).

Mais recentemente, Silva (2008) destaca que, na década de 1990, ocorreu “[...] um movimento de âmbito mundial pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, com seu foco na busca de ampliação e equiparação de oportunidades para todos.” A autora ainda identifica essa tendência na política educacional implementada com a Lei Federal nº 9394/1996, no Brasil, já que esta consagra a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola e o atendimento do aluno com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O paradigma da inclusão não tem início em si mesmo, mas é decorrente de um processo que é político, social e histórico. Esse processo [...] não se constitui de forma linear e, portanto, por mais que se deseje uma proposta educacional inclusiva, o paradigma da integração ainda hoje exerce influência na estruturação de práticas e pensamentos... (CARVALHO E NAUJORKS 2006, p. 46).

Ainda sobre a questão dos paradigmas no atendimento às pessoas com necessidades especiais, Nakayama (2007, p. 17) destaca que “[...] os pressupostos filosóficos da relação da sociedade com parcela da população constituída de

peças com deficiência têm se modificado no decorrer dos tempos e determinado a mudança de práticas sociais e tratamento.” A autora identifica quatro paradigmas que revelam a maneira como sociedades lidam com o deficiente. São eles: o da eliminação; o da institucionalização; o da segregação; e o da inclusão.

Com relação ao primeiro paradigma, pode-se afirmar que seu predomínio ocorreu até o séc XVI e que este tinha como mote a ideia de que, na sociedade, não havia espaço para as pessoas defeituosas. O segundo paradigma, que predominou até a primeira metade do séc. XX, fundamentou-se na ideia de as pessoas com necessidades especiais deveriam ser atendidas em instituições especializadas ou em classes especiais. O terceiro paradigma centra sua atenção na ideia de normatização “[...] que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana.” (NAKAYAMA 2007, p. 21). O quarto e último paradigma apontado pela autora

[...] refere-se a um processo em que a inserção é total e incondicional, exigindo para isso rupturas no sistema, transformações profundas, defendendo o direito de aprender de todas as pessoas com ou sem deficiência, com esta ou aquela cultura, com uma ou outra característica, estando atenta às suas necessidades. (NAKAYAMA 2007, p. 25).

A inclusão é um movimento amplo que envolve toda a sociedade. Segundo Sasaki (1999), as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade de seus alunos. O ensino inclusivo deve ser considerado como “[...] uma prática de inclusão de todos – independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK et alii, 2006, p. 31).

Baleotti (2006, p. 25) afirma que “[...] a educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de acesso à escola de sua comunidade, uma escola aberta a todos, uma escola que não é seletiva”.

Para Marchesi (2004), os fundamentos ideológicos das escolas inclusivas situam-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, declaração que impõe aos poderes públicos a responsabilidade de garantir um ensino não-segregador, ou seja, uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Mendes (2001, p. 21), atualmente,

[...] é possível identificar duas correntes na perspectiva da educação inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades especiais. De um lado encontram-se os que defendem a proposta de inclusão onde os alunos estudariam em classes regulares, mas eventualmente poderiam ter acesso a serviços de apoio. De outro lado, a proposta de inclusão total, que prevê colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular dispensando os serviços de apoio de ensino especial.

Apesar dessa diversidade de opiniões a respeito da melhor forma de efetivação da inclusão escolar, Rosa (2004) coloca que a escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade, ocupando posição central na sociedade, levando-a ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores.

Sassaki (2005) coloca que, a partir de uma cultura que é muito própria de cada unidade escolar, a escola tem sido responsável por contribuir para a criação de outro tipo de homem – um homem novo para a sociedade moderna, uma sociedade em que a passagem pela escola torna-se uma das marcas de todo e qualquer indivíduo, acabando por tornar-se parte constituinte de sua identidade. “Neste caso, cabe à sociedade e, portanto, às escolas, modificarem seus paradigmas educacionais e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, pragmáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam estar adequadas à formação do homem social” (Opus citatum, p. 20).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva. Segundo Rosa (2004 p. 12.), “[...] o que a legislação brasileira propõe é uma Educação Especial com ênfase na inclusão, dando margem a que os

sujeitos com necessidades especiais possam escolher entre serem encaminhadas à escola regular ou às instituições especializadas”.

Mantoan (2008) defende que a escola comum é a única capaz de romper com a dicotomia Educação Especial *versus* Educação Inclusiva. Essa autora apresenta a tese de que o ensino regular deve contemplar o atendimento educacional especializado como um meio para a inclusão. O apoio especializado, porém, não deve ocorrer em situações em que a pessoa com necessidades especiais tenha condições de realizar o trabalho acadêmico proposto para sua série. Ele somente é recomendado quando for indispensável.

Omote (2004, p. 4) faz ressalvas em relação ao que ele chamou de colocação de alunos com necessidades especiais “em classes do Ensino Fundamental”. A primeira destas ressalvas questiona os benefícios da inclusão para as crianças não deficientes e a segunda questiona o fato de existirem “[...] crianças deficientes com tal grau de comprometimento que não podem beneficiar-se da oportunidade colocadas pela escola”.

A educação inclusiva “[...] é uma prática inovadora que enfatiza a qualidade de ensino para todos os alunos” (MEC, 2004, p. 19), o que exige da escola e dos professores aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas. O novo paradigma de educação desafia os profissionais de educação, a comunidade, os pais e os alunos a aprender respeitar a diversidade.

Marqueza (2005) e Denari (2004) atribuem à educação inclusiva a qualidade de ser respeitadora da cultura, da capacidade e da possibilidade de evolução de todos os alunos. Estes autores consideram a escola como uma comunidade educativa, responsável pela construção e pelo fortalecimento de uma cultura de convivência humana que tem como eixo central a formação da cidadania.

As autoridades educativas, o professorado e os estudantes, coletivamente, têm a difícil tarefa de transformar a escola em um espaço dialógico para a construção, em liberdade, de uma cidadania autônoma, justa, equilibrada e solidária, construindo a base de uma sociedade livre, independente soberana e democrática. (DENARI, 2004, p. 62).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem se configurado como uma proposta, um novo paradigma em educação que representa o ideal de sociedade. De acordo com Carvalho (2005), esta nova concepção pressupõe rupturas, crises e incertezas, visto que existem desafios a serem enfrentados. Esta autora destaca que, mais do que mudanças na política ou na organização da escola, é preciso modificações no processo representacional que orienta comportamentos, comunicações e as relações sociais dos grupos.

De acordo com Prieto (2006, p. 56) “[...] a formação de profissionais é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos. O ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos. A este respeito, é possível ainda afirmar que esta não é uma tarefa fácil, já que exige o desenvolvimento de competências de novas atitudes e formas de interação na escola. Sabe-se que isto “[...] decorre do fato de que, ainda hoje, persistem desconhecimentos, atitudes negativas, preconceitos e estereótipo em relação às pessoas com deficiência, que se refletem no ambiente escolar” (Opus citatum, p. 18).

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

[...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes (MARQUEZA, 2005, p.7).

A LDB de 1996 prevê professores especializados em nível médio ou superior, além de professores do ensino regular capacitados para a integração do alunado com necessidades especiais.

Machado e Labegalini (2007, p. 56) destacam a Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB¹, como “[...] resultante de um estudo de documentos referentes às necessidades e à urgência da elaboração de normas para o atendimento dessa clientela.” Segundo as autoras, esse estudo possibilitou a elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Um dos temas contemplados na Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB, é o que determina a diferença entre professor capacitado e professor especialista em Educação Especial, ambos necessários na perspectiva da educação inclusiva.

O professor capacitado para a educação inclusiva é aquele que, em sua formação de nível médio ou superior, teve incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e, assim, desenvolveu competências para perceber as necessidades especiais dos alunos, flexibilizando suas ações, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo e atuando em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

¹ Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica.

O professor de Educação Especial é aquele que possui formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; contemplação dos estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial posterior à licenciatura. Esse profissional deve ter desenvolvido competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos, desenvolver estratégias de flexibilização, de adaptação curricular e de práticas pedagógicas alternativas.

Ainda nesta mesma Resolução do CNE/CEB, no artigo 8º, consta que as “[...] escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores de classe comum e de Educação Especial, capacitados e especializados respectivamente.” Assim, a formação do professor para educação inclusiva parece orientar para uma organização do ensino especial integrado ao ensino regular, sem, contudo, priorizar aspectos relacionados à deficiência.

Dutra (2006) destaca o desenvolvimento de programas de formação de professores para fortalecer a proposta de educação inclusiva. Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e de atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

De acordo com Rosa (2004), durante décadas, a formação de professores para atuar junto a pessoas com necessidades especiais foi realizada à parte da formação geral de professores. O grande exemplo disso foram os cursos adicionais

ao antigo curso Normal ou ao curso de Magistério, que formaram especialistas em Educação Especial ao nível do Ensino Médio. Alguns cursos Normais e de graduação em Psicologia e de Pedagogia tiveram a disciplina Sociologia dos Excepcionais como optativa, o que mostra que nem todos os alunos cursaram essas disciplinas, por opção. Mesmo para os futuros professores, essas disciplinas se mostraram insuficientes para a formação necessária ou pretendida como ideal, dada a amplitude do ementário.

A simples inserção de uma disciplina obrigatória sobre educação inclusiva – especial, como vem sendo ofertada em cursos de licenciatura, não proporciona embasamento teórico e prático mais aprofundado, nem condições para uma atuação efetiva frente à diversidade do alunado. De igual modo, a realização de cursos de formação continuada de pequena duração, de uma maneira intensiva, padronizada e, muitas vezes, sem que se tenha desenvolvido uma sondagem sobre as reais necessidades dos docentes – mesmo que represente uma oportunidade para receberem algumas informações básicas – não conduz a um aprofundamento nem a mudanças significativas na visão, na prática docente e na dinâmica da classe (Opus citatum, 2004).

A formação, portanto, deve ser percebida como um *continuum* de ações, *continuum* que envolve a estruturação de um conjunto sistemático de procedimentos, de maneira a promover a aquisição de novos saberes e competências. É imprescindível ir além dos cursos meramente informativos, dos treinamentos, utilizando-se também, nessas ocasiões, estratégias mais dinâmicas e mais significativas para os profissionais de ensino.

Alguns autores, como Rosa (2004) e Martins (2006), afirmam que não se pode deixar de matricular uma criança com necessidades especiais e destacam que

compete a cada uma das três esferas do poder, seja municipal, estadual ou federal, promover formação continuada aos educadores para que estes possam desenvolver com êxito o trabalho educacional com seus alunos.

Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios oferecer oportunidades de formação continuada para os professores que já estão no exercício do magistério, inclusive em nível de especialização. (Resolução CNE/CEB N.º2/2001, Art. 18º, § 3º).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO PARANÁ

De acordo com um documento elaborado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica, publicado no *site* da Secretaria do Estado da Educação, o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná é orientado pela legislação vigente.

A oferta de serviços e de apoios especializados na rede regular de ensino visa o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas das deficiências mental, visual, física, surdez, condutas típicas e altas habilidades e de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos graves. Tais serviços implicam na implantação e manutenção de sala de recursos, de centro de atendimento especializado, de professor de apoio permanente, de profissional intérprete, de instrutor surdo, de classe especial e de escola especial.

No Paraná, a Educação Especial existe como parte do sistema de ensino há pouco mais de 50 anos. Nesse período ocorreram mudanças relacionadas a sua organização e ao lugar que ela ocupa no sistema educacional. No início, acompanhando uma tendência nacional, o atendimento ocorria predominantemente em escolas especializadas, escolas mantidas, em sua maioria, pela iniciativa privada

e organizadas no ideário da filantropia. Na última década, porém, em virtude das intensas transformações sociais e dos já mencionados acordos internacionais, houve um redimensionamento em suas concepções e práticas, redimensionamento que verteu para a construção de políticas públicas baseadas nos fundamentos da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças individuais.

Assim, pode-se identificar, no Estado do Paraná:

[...] o favorecimento no cumprimento dos marcos legais referentes à educação inclusiva em todas as etapas do fluxo educacional e municípios do Paraná; a (re)articulação de políticas públicas visando ao atendimento das necessidades especiais em diferentes áreas: Saúde, Trabalho, Assistência Social, Transporte, Esporte e Lazer; a ênfase ao aspecto pedagógico na Educação Especial e o redimensionamento na oferta dos serviços especializados. (PARANÁ, 2008).

Com tais modificações, pode-se afirmar que a Educação Especial, ampliando sua abrangência e possibilidades de inserção no contexto geral de educação, afasta-se do lugar de subsistema paralelo e menor, que historicamente lhe foi destinado na organização dos sistemas de ensino.

Sabe-se que a garantia de escola pública para todos significa dar acesso àqueles que a ela se reportam. Apenas a matrícula não garante, porém, a permanência do aluno na escola. A cultura escolar tem que proporcionar ao aluno com necessidades educacionais especializadas um transcurso contínuo e progressivo no estabelecimento de ensino, com a apresentação de resultados efetivos de aprendizagem.

Atualmente a Secretaria de Estado de Educação mantém o serviço de Educação Especial por meio de: **Classes Especiais**, que visam o acesso ao currículo da base nacional comum, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao ingresso ou ao reingresso do aluno no Ensino Regular; **Escola Especial**, que é uma instituição que presta serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades especiais com graves

comprometimentos, com múltiplas deficiências ou com condições de comunicação ou sinalização diferenciadas quando o grau desse comprometimento não lhes possibilita ter acesso ao currículo desenvolvido no ensino comum; **Sala de Recursos**, que são salas de aula com número reduzido de alunos que apresentam condutas típicas, deficientes mentais ou com altas habilidades em escolas comuns em horário contrário ao da sala regular – geralmente o aluno frequenta essa sala, duas ou três vezes na semana; **Apoio Especializado**, que é um serviço de atendimento individualizado ou em pequenos grupos a alunos de 1ª a 8ª séries, no período contrário daquele em que o aluno frequenta na classe regular onde são utilizados programações específicas, métodos, estratégias, atividades diversificadas e extracurriculares; **Centro de Atendimento Especializado**, que é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica que atende deficientes físicos, visuais e os com surdez nos estabelecimentos do Ensino Regular para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – as atividades nos centros são desenvolvidas de acordo com as áreas e as necessidades dos alunos; **Professor de Apoio Permanente**, que atendem individualmente as crianças com necessidades especiais nas salas regulares; **Profissional Intérprete**, que atua na área da surdez, no contexto do ensino regular onde há alunos surdos, usuários da língua de sinais, regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica; **Instrutor Surdo**, que atua na área da surdez, desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar

Diante da diversidade de serviços de atendimento às necessidades especiais atualmente oferecidos no Estado e da continuidade desses serviços nas antigas escolas especializadas privadas (que não deixaram de existir), os profissionais da

educação regular têm se envolvido direta ou indiretamente com esse alunado, envolvimento que pode ser considerado uma nova demanda para o sistema de ensino.

As iniciativas do Estado do Paraná voltadas para a municipalização do ensino básico remontam à década de 1980, época na qual foram estabelecidas várias modalidades de parceria entre o governo estadual e prefeituras. Nessa época ocorreu o início de um sistema de colaboração e de responsabilidades compartilhadas entre o governo estadual e os governos municipais.

O processo de municipalização, entendido como a transferência de encargos e de serviços para as esferas municipais, intensificou-se nos anos 1990, modificando o perfil do profissional da educação no Estado. Os professores que atuavam em escolas estaduais nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram, paulatinamente, deslocados para outros níveis ou funções no interior do sistema. Passaram a atuar como coordenadores, supervisores de ensino ou orientadores pedagógicos ou, ainda, de acordo com a área de formação, continuaram suas carreiras como docentes, nas séries finais do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio.

Os municípios passaram a realizar concursos públicos ou mesmo a contratar professores e a reorganizar o ensino para atenderem à etapa inicial do Ensino Fundamental. Muitas prefeituras, como a de Maringá, a de Cascavel, a de Londrina e a de Curitiba, já possuíam um sistema organizado e apenas incorporaram os alunos nas escolas municipais ou até mesmo passaram a dividir o espaço físico das escolas estaduais, neste caso mantendo administrações paralelas dos prédios.

Concomitantemente a essas modificações na gestão do ensino regular oferecido no Estado, ocorreram mudanças na política de atendimento ao alunado

com necessidade especial, mudanças que previam democratização do acesso ao ensino e permanência na escola dessa população.

Os professores que começaram a atender a maioria dos alunos com necessidades especiais (em escolas regulares ou não), em sua maioria, pertenciam às redes municipais de ensino que, como já anunciado, vivenciavam um processo de reorganização em sua gestão.

Assim, as prefeituras, através das suas Secretarias de Educação ou através de Departamentos de Educação, incluíram em suas propostas de trabalho para a formação docente, temas relacionados à Educação Especial.

Além disto, cursos de especialização em Educação Especial proliferaram em todo Estado do Paraná por meio da flexibilização das exigências do Ministério da Educação em relação à modalidade de ensino *lato sensu*. Vale lembrar que os antigos cursos de estudos adicionais, oferecidos em complementação ao curso de Magistério, onde a maioria dos professores tinha sua formação inicial, e que os habilitavam para o exercício da docência em salas especiais, paulatinamente deixaram de ser ofertados.

Por motivações diversas, professores do ensino regular, da Educação Especial até então não habilitados, supervisores de ensino e diretores de escolas das redes municipais, começaram a focar sua atenção nos alunos com necessidades educacionais especiais, já que estes, a cada dia, se faziam presentes nas escolas regulares. Esta informação pode ser confirmada constatando-se o aumento do número de professores especialistas em Educação Especial e o aumento do número de matrículas de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

A Secretaria do Estado da Educação nunca se afastou completamente da Educação Especial, continuou, e ainda continua, a oferecer assessoria às prefeituras na implantação de propostas pedagógicas, na avaliação e/ou na supervisão de casos encaminhados por profissionais municipais e, mais recentemente, iniciando o serviço de atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com necessidades especiais. Em 2004 e 2007 foram abertas vagas no concurso público para professores especialistas em Educação Especial.

Apesar disso, as discussões sobre inclusão, que são realizadas nos cursos de capacitação promovidos nas diferentes instâncias do governo, seja municipal ou estadual, e que se propõem a formar professores, são recheadas de conteúdo ideologicamente comprometido com uma posição romântica do trabalho a ser realizado pelo professor, retomando, muitas vezes, a já exaustivamente rechaçada missão docente.

Pode-se dizer que a formação do professor que atua na Educação Especial no Estado do Paraná tem atendido parcialmente à Resolução nº 02/2001, do CNE/CE, pois, apesar de promover concurso público para docentes especialistas, de reorganizar o sistema de ensino das redes municipais de educação para atenderem ao alunado com necessidades especiais e de expandir a possibilidade de educação às novas demandas, tem se mostrado tímido na promoção de cursos de qualidade para a formação de professores especialistas em Educação Especial. Os professores, em sua maioria, por iniciativa individual têm realizado cursos de capacitação sem o devido apoio do setor público.

Sabe-se que apenas fazer um curso de especialização não é suficiente para habilitar uma pessoa a atuar junto ao alunado com necessidades especiais, pois é preciso vivência em um sistema de ensino que realmente tenha como perspectiva a

educação inclusiva no sentido que Stainback et alii (1999) e Prieto (2006) anunciaram. Caso contrário, corre-se o risco de pulverizar os recursos humanos em instituições pouco comprometidas com a ideia de inclusão, o que poderia gerar uma exclusão ainda maior.

CAPÍTULO III

ATITUDES SOCIAIS DOS PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO

Atitude é um estado psicológico que se refere a algo ou a um objeto, que possui três componentes relativamente independentes entre si: uma crença ou cognição, uma avaliação ou emoção e uma predisposição comportamental. Tais componentes têm o mesmo objetivo e se relacionam com graus diferentes de coerência. Assim, a “[...] coerência maior entre os componentes de cognição e de emoção está associada com maior estabilidade de atitude e resistência à persuasão” (CHAIKEN e YATES, 1985 apud MICHENER et alii, 2005, p.172).

De acordo com Omote:

[...]a importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque elas indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (Altman, 1981). A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma idéia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas. (OMOTE, 2005b)

Entre os psicólogos sociais de orientação cognitivista ocorre um consenso quanto à definição de atitude:

[...] a partir da idéia de que se trata de uma disposição afetiva, favorável (positiva) ou desfavorável (negativa) a um objeto social. [...] A esse componente afetivo agregam-se dois outros, que, em conjunto constituem a estrutura atitudinal. Trata-se dos elementos cognitivos e da tendência comportamental. (KRÜGER, 1986, p. 34).

Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999, p. 95) apontam, como elementos característicos das atitudes sociais: “[...] uma organização duradoura de crenças e

cognições em geral; uma carga afetiva pró ou contra; uma predisposição à ação; uma direção a um objeto social”. Assim, estes autores consideram as atitudes sociais como variáveis intervenientes integradas pelos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

Uma atitude só ocorre quando há uma representação cognitiva em relação a um determinado objeto. É preciso conhecer, ou ter uma ideia sobre o objeto para que uma atitude se forme. De acordo com Krüger (1986, p. 35), “[...] não parece razoável supor que se possam nutrir afetos por algo que se ignore completamente”. Neste sentido, Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999) destacam que não há dúvidas de que o componente afetivo é o mais característico das atitudes, porém o conhecimento e a maneira de encarar os objetos são fundamentais na composição de atitudes sociais.

Os achados das pesquisas de Rosemberg, divulgados em 1960 e citados por Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999, p.100), indicam que

[...] a destruição da congruência afetivo-cognitiva através da alteração de qualquer um destes componentes põe em movimento processos de restauração da congruência, os quais, sob certas circunstâncias, conduzirão a uma reorganização atitudinal, através de uma mudança complementar no componente não alterado previamente.

Sobre o componente comportamental, não há consenso entre os psicólogos sociais sobre o papel das atitudes. Alguns consideram que “as atitudes proporcionam um estado de prontidão que, se ativado por uma motivação específica, resultará num determinado comportamento”. Outros entendem as atitudes como “a própria força motivadora” (Opus citatum, p. 100).

Alguns autores atribuem às atitudes funções como: ajudar as pessoas a lidar com o ambiente social; permitir a obtenção de recompensas evitando o castigo; proteger a autoestima; evitar ansiedade; ajudar na ordenação e na assimilação de

informações complexas; expressar as convicções e os valores; e, por fim, estabelecer a identidade social (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999).

Krüger (1986), , destaca as funções: avaliativa; organizativa; orientadoras da conduta; defensoras do *eu*; e, ainda, expressivas para as atitudes sociais. A avaliação pressupõe uma emoção, que pode ser positiva ou negativa, em relação a uma situação. A organização do comportamento ocorre nos planos da cognição, da emoção e da conação. A orientação da conduta acontece à medida que as atitudes sociais provocam uma discriminação de tudo o de que se dispõe no campo do ambiente psicológico, ou seja, a defesa do *eu* protege as pessoas de situações desagradáveis ou ameaçadoras e a função expressiva revela a possibilidade de inferência a respeito dos valores ligados às atitudes sociais.

Michener, De Lamater e Myers (2005) atribuem às atitudes sociais três funções: heurística; esquemática; e definidora do eu ou mantenedora do autovalor. A função heurística ou instrumental corresponde à tendência de desenvolver atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação a objetos que recompensem ou que punam, respectivamente. A função esquemática, também chamada função de conhecimento, proporciona um ambiente com significado que orienta o comportamento, pois, diante da complexidade do mundo, tende-se a agrupar pessoas, objetos e comportamentos em categorias e a desenvolver atitudes simplificadas ou estereotipadas em relação a elas. Um exemplo disto ocorre quando são agrupados numa mesma categoria todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais. Por fim, a função definidora do eu evita que a pessoa reconheça pensamentos ou sentimentos ameaçadores à autoestima ou ao ajuste. Essa função ocorre quando uma pessoa tem sentimentos hostis em relação a uma situação específica, mas que não são expressos por parecerem inadequados. Estes

sentimentos podem aparecer na forma de comportamentos de hostilidade em relação a grupos minoritários.

De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999, p. 127), “[...] apesar de serem relativamente estáveis, as atitudes são passíveis de mudança [...] qualquer mudança num dos três componentes: cognitivo, afetivo ou comportamental, é capaz de modificar os outros”. Assim, para esses autores, informações, experiências e até mesmo comportamentos novos provocados por regras sociais podem fazer surgir um estado de inconsistência entre os três componentes da atitude social. Destas considerações, seria bastante plausível que um professor com experiência junto ao alunado com necessidades especiais modificasse suas atitudes inicialmente discriminatórias, ou, ainda, seria plausível que mães de crianças com necessidades especiais, influenciadas pelo amor a seus filhos, revissem suas atitudes sociais em relação à população de pessoas deficientes.

Triandis realizou, em 1971, pesquisas psicológicas que, segundo Krüger (1986),

[...] permitem concluir que o melhor caminho a seguir para a mudança de atitudes é o da instalação de uma desarmonia lógica entre os seus componentes [...]. Qualquer um dos três elementos pode ser tomado como base em projetos de mudança de atitudinal, contudo, tanto em situações tecnicamente controladas como em circunstâncias comuns da vida social, é mais freqüente partir-se do componente cognitivo. (KRÜGER, 1986, p. 37).

Rodrigues; Assmar e Jablonski (1999) apresentam alguns resultados de pesquisas que confirmam a ideia de que as mudanças nas atitudes sociais são influenciadas pelo comunicador, pelo comunicado ou pela audiência.

Para que a comunicação seja considerada efetiva e persuasiva, o comunicador deve garantir incentivos à audiência e ser fonte de credibilidade. Em relação ao comunicado, as pesquisas têm identificado vários aspectos que influem no processo de comunicação: a sequência com que os argumentos são

apresentados; a presença ou a ausência de conclusões; a comunicação unilateral ou bilateral; a quantidade de mudanças tentada; a natureza emocional ou racional da comunicação; e as comunicações com argumentos suscitadores de medo. Já a influência do tipo de audiência é apresentada pelos autores através de dois grupos de variáveis próprias daqueles que recebem a informação: a personalidade e a influência de grupos sociais.

Além da teoria da comunicação persuasiva, Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999) apontam outros modelos teóricos que explicam as mudanças de atitudes: o princípio do equilíbrio; as teorias da dissonância cognitiva; da reatância; da imunização; e ainda o modelo provável de elaboração.

O princípio do equilíbrio de Heider apoia-se nas concepções gestaltistas relativas às percepções das coisas e que foi adaptada à percepção das pessoas.

[...] Heider postula que tendemos à situação de equilíbrio. Tal não quer dizer, porém, que o equilíbrio prevaleça sempre em nossas relações interpessoais. O que Heider afirma é que, na hipótese de o equilíbrio não ser atingido e a pessoa não puder mudar a situação desequilibrada, ela experimentará tensão. (RODRIGUES, ASSMAR & JABLONSKI, 1999, p. 43).

Diante da tensão, as pessoas tentam a restabelecer o equilíbrio buscando concordâncias e preferem gostar a desgostar dos outros.

A teoria da dissonância cognitiva foi publicada pela primeira vez em 1957 por Leon Festinger e tem como princípio o fato de as pessoas procurarem um estado de harmonia em suas cognições. Diante de um estado desagradável, as pessoas tendem a comportar-se de maneira a reduzi-lo ou a eliminá-lo, evitando acontecimentos que o aumentem (RODRIGUES; ASSMAR e JABLONSKI, 1999, p. 115).

A teoria da reatância psicológica aponta para o fato de que toda vez que uma pessoa tem sua liberdade reprimida ou ameaçada de supressão, uma motivação no sentido de recuperar a liberdade se faz sentir (Opus citatum, p. 142).

A teoria da imunização estudou fatores que tornavam mais difícil a mudança da atitude. Os autores afirmam que, segundo os experimentos realizados por McGuire e Papageorgis em 1961, “[...] atitudes que nunca foram atacadas são mais vulneráveis a um ataque persuasório que aquelas em relação às quais os indivíduos criaram defesas contra argumentações a ela opostas” (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 1999, p. 143).

Ainda de acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), outra teoria, a ser considerada no estudo das mudanças de atitude, refere-se àquela que considera o alvo da comunicação persuasiva,

[...] quando o alvo da comunicação está atento e interessado na comunicação, argumentos fortes e racionais serão eficazes; quando esse alvo não se encontra nesta situação, aspectos mais triviais como ordem dos argumentos, características do comunicados, apelos emocionais etc., surtirão mais efeito. (RODRIGUES, ASSMAR & JABLONSKI, 1999, p. 143).

De acordo com Krüger (1986), o interesse dos psicólogos sociais na elaboração de técnicas de mensuração de atitudes fez com que fossem desenvolvidos instrumentos mais precisos de investigação das atitudes sociais. Das diversas maneiras disponíveis para a investigação das atitudes sociais, a mais empregada é a das escalas, particularmente a de Likert.

De acordo com Omote (2005), o uso de instrumento de mensuração confiável contribui para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, supera discussões opinativas ou baseadas em dogmas e produz conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão.

O autor ainda afirma, em outro texto, que

[...] muitas características do professor associadas às atitudes sociais em relação à inclusão têm sido investigadas. A experiência de ensinar aluno com necessidades educacionais especiais e cursos realizados na área de educação especial são variáveis mais constantemente mencionadas como determinantes de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão. O estudo das atitudes sociais dos professores tem particular importância na sua capacitação para o ensino inclusivo. Há claras evidências de que os professores favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fazem uso mais freqüente de estratégias de ensino

consideradas inclusivas, comparativamente aos pares menos favoráveis à inclusão (OMOTE, 2008).

Segundo Baleotti (2006), a literatura “[...] tem apontado para a importância de se estudarem as atitudes de toda a comunidade escolar e principalmente as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva.” Essa autora apresenta pesquisas com uso de escalas do tipo Likert que podem ser consideradas como um avanço no estudo das atitudes sociais dos professores.

Inicialmente ela considera a pesquisa realizada por Mushoriwa em 2001, com 400 professores de uma escola de educação primária no Zimbábue. Nessa pesquisa, constatou-se que 94% dos professores não possuíam atitude favorável em relação à inclusão de crianças cegas em salas do ensino regular e que as crianças cegas estavam incluídas apenas fisicamente em classes regulares.

Outra pesquisa apresentada foi realizada por Pinheiro em 2003, com 72 professores do Ensino Fundamental em relação à educação inclusiva. Verificou-se que os professores eram favoráveis à inclusão de crianças com perda auditiva em salas do ensino regular, mas que acreditavam que a escola especializada estava mais preparada para atender esta população.

Ainda Baleotti (2006) realizou uma revisão da literatura americana e identificou

[...] que o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno deficiente também são algumas das variáveis do professor, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão. (BALEOTTI, 2006, p. 54).

Os resultados das pesquisas apresentadas por Baleotti (2006) sugerem que atitudes positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino, jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino

comum, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência no ensino de alunos deficientes.

Vale destacar que a pesquisa de Baleotti (2006) apresentou, como conclusão, que os professores que têm alguma experiência educacional com alunado com necessidades especiais apresentam atitudes sociais mais favoráveis quando comparados aos professores que não têm experiência com deficientes.

Tessaro (2005) apresentou alguns resultados de uma pesquisa realizada com 60 professores com experiências diversas em situação de inclusão. Identificou a falta de infraestrutura das escolas, a falta de preparo/capacitação profissional, discriminação social e a falta de aceitação da inclusão como variáveis que dificultam a educação inclusiva. Nessa pesquisa, os professores de educação especial demonstraram dar mais crédito à educação inclusiva do que os do ensino regular.

Monteiro e Manzini (2006) analisaram as mudanças na concepção, e por extensão nas atitudes sociais, de professores do ensino regular em relação à inclusão e chegam à conclusão de que poucas foram as mudanças ocorridas após um período de experiência com alunado com necessidades especiais em salas de aula regular. A principal mudança observada dizia respeito às expectativas do professor em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular. A frequência da reação de medo, expressa inicialmente pelos sujeitos da pesquisa, diminuiu consideravelmente. Os autores concluíram, porém, que “[...] a entrada, por si só, do aluno com deficiência no ensino regular não garantiu a mudança de concepção dos professores”.

Al-Zyoudi (2006) apresenta resultados de estudos realizados na última década sobre as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, entre eles destacam-se os de Snyder (1999) e de Leyser, Kapperman e Keller (1994).

Snyder, em 1999, chega à conclusão de que a maioria dos professores apresenta sentimentos negativos sobre a inclusão. Leyser, Kapperman e Keller, em 1994, realizaram um estudo com professores sobre as

[...] atitudes em relação à integração nos Estados Unidos, Alemanha, Israel, Gana, Taiwan e das Filipinas. As conclusões mostraram que houve diferenças na atitude em relação à integração entre esses países. Professores dos Estados Unidos e da Alemanha apresentaram atitudes mais positivas. As atitudes eram significativamente menos positivas no Gana, Filipinas, Israel e Taiwan. (AL-ZYOUNI, 2006).

No mesmo artigo, o autor apresenta um estudo realizado na Jordânia com noventa professores do ensino regular, com o objetivo de investigar as atitudes em relação à educação inclusiva. Os resultados indicam que cinquenta e quatro sujeitos afirmaram que os alunos com necessidades especiais deveriam ter chance de frequentar escolas públicas; vinte e três indicaram que todos os alunos com necessidades especiais deveriam ser incluídos em escolas regulares; sete professores mencionaram que os alunos com retardo mental não deveriam ser incluídos em escolas regulares; trinta e seis dos professores afirmaram possuir pelo menos um aluno com necessidades especiais em suas turmas; doze dos participantes relataram que eles ensinavam a alunos com deficiência física; 7 ensinaram a alunos com deficiência visual; 5 ensinaram a estudantes com deficiências auditivas; 6 ensinaram a alunos com comportamento-problema; e 6 ensinaram a estudantes com deficiência de fala e linguagem. Os alunos com necessidades especiais foram integrados na sala em forma regular e não como um resultado de um plano para a inclusão. A análise indicou que a exposição à experiência com os alunos com necessidades especiais teve uma influência sobre as atitudes das professoras. Os professores que ensinaram a alunos com deficiência visual foram mais positivos incluindo os alunos com deficiência visual do que aqueles que não ensinam a alunos com este tipo de deficiência. A mesma tendência

foi identificada para professores de alunos com deficiência de fala e linguagem, deficiências auditivas e incapacidades físicas. Independentemente da experiência, todos os participantes mostraram atitudes negativas para a inclusão de alunos com deficiência mental que afetaram leitura, escrita e aritmética, principalmente retardo mental moderado e grave. As opiniões sobre inclusão variaram de uma escola para outra. Os dados sugerem que a aceitação da inclusão escolar aumentou quando os edifícios foram tornados acessíveis a alunos com necessidades especiais. Todos os participantes que tinham estas facilidades em suas escolas foram mais positivos para a inclusão do que os outros professores. Houve pouca diferença entre as opiniões dos professores do sexo feminino e do masculino professores. Os dados sugerem que os professores do sexo feminino foram mais positivos do que os professores do sexo masculino. Os participantes foram convidados a indicar quais os modelos de preferência. Os três modelos foram: a) todas as aulas em classes especiais, b) todas as aulas em classes regulares, e c) algumas aulas em salas regulares e alguns recursos em classes regulares. Entre os 49 participantes a favor da inclusão, o modelo foi mais preferido foi o de proporcionar algumas lições em salas regulares e com alguns recursos em classes regulares. Esta alternativa foi sugerida por 27 dos participantes em favor da inclusão. Sete professores acharam preferível que os alunos deveriam ser ensinados nas classes regulares. Doze dos participantes preferiam que os alunos deveriam ser ensinados nas classes especiais. Três dos participantes disseram não poder expressar uma opinião sobre um modelo preferido. Francamente, alguns professores mencionaram que havia uma necessidade tanto para classes especiais ou quanto para escolas especiais, quando as deficiências são (eram) graves. Oitenta e um dos participantes foram da opinião de que as escolas públicas deviam mudar para satisfazer às necessidades

dos alunos com necessidades especiais. Eles foram convidados a descrever os tipos de alterações que tinham em mente e 70 deles sugeriram que as escolas têm de mudar edifícios e havia uma necessidade de equipamentos especiais, tais como tornar as escolas acessíveis para cadeiras de rodas, a oferta especial de escrivaninhas e de outros móveis, ter mais salas de aula, ter de disponibilizar mais electricidade, luz e aquecimento. Trinta e cinco dos participantes mencionaram a necessidade de formar professores para gerenciar os desafios de ter alunos com necessidades especiais em escolas públicas. Cinquenta e uma alterações mencionadas, como a criação de classes especiais, haver menos alunos nas aulas, as mudanças no currículo e acesso ao transporte especial para os estudantes que possam ter necessidade destas modificações.

Gorgatti et alii (2004) apresentam um estudo que avaliou as atitudes dos professores de Educação Física da rede regular de ensino a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais em suas aulas. Os resultados indicaram que 50% dos professores acreditam que seus conhecimentos para lidar com crianças especiais são insuficientes e que também não gostariam de trabalhar com proposta de ensino inclusiva. Por outro lado, 90% dos professores acreditavam nos benefícios da proposta inclusiva para todas as crianças, entretanto também 90% julgaram que suas escolas não estão preparadas para receber crianças com necessidades especiais.

Kubyana (2005) apresenta um estudo sobre as atitudes dos professores para a educação inclusiva que gradualmente está se efetivando na África do Sul. A autora coloca que as atitudes dos professores têm sido estudadas em muitos países que aceitaram o desafio de implantar a educação para todos e indica que os resultados destas pesquisas podem ser úteis na execução das políticas de formação de

professores. Os dados apresentados na pesquisa de Kubyana (2005) indicam que professores sul-africanos apresentam atitudes negativas em relação à educação inclusiva.

Muleya (2006) realiza uma revisão da literatura, revisão que indica que, quando os professores das classes regulares têm atitudes positivas, a implantação da educação inclusiva se fortalece. Além disto, a autora fez uma pesquisa com 300 professores em três bairros do sul da província da Zâmbia. Os resultados dessa pesquisa indicaram que os sujeitos, de modo geral, apresentam atitudes negativas para a inclusão, no entanto, quando considerados alguns fatores demográficos, os resultados indicaram que as atitudes são influenciadas pelo gênero, pela idade e pela experiência com alunado com necessidades especiais. Os resultados desse estudo apontam ainda que 74% dos professores têm pouco conhecimento sobre a inclusão.

Haider (2008) apresenta um estudo descritivo realizado em quatro escolas de Lahore, no Paquistão. Participaram desse estudo cem professores, sendo noventa e cinco mulheres e cinco homens. Esse grupo foi dividido em dois subgrupos: a) um com quarenta e oito mulheres e dois homens com mestrado em ciência, arte ou comércio e b) o outro subgrupo com quarenta e sete mulheres e três homens com certificado de educação especial e com experiência mínima de três anos com alunos com necessidades especiais. Todos responderam a um questionário com 18 itens. Os resultados apresentados revelaram que 70,2% dos sujeitos concordam com a ideia de que os alunos com necessidades educativas sejam incluídos em salas regulares; 25% afirmaram que a colocação de crianças com necessidades especiais no ensino regular seria prejudicial ao trabalho acadêmico; e 75% acreditam que as atitudes negativas podem ser minimizadas em salas de aula; 90% concordam que

pode existir colaboração entre o ensino regular e o especial e que esta colaboração é fundamental para a implantação do programa de educação inclusiva. Ainda 75% concordam que o papel do professor é o de assistir os alunos com deficiência e 90,3% entendem que o alunos com necessidades especiais necessitam de maior atenção. Com base nos resultados do estudo, pode-se dizer que, de modo geral, os esforços para implementar o programa de inclusão têm sido bem recebidos pelos professores. Além disso, o presente estudo também mostra que a experiência no trabalho com crianças com necessidades especiais se expressa em atitudes positivas em relação à inclusão. Estes achados têm apoio em estudos realizados nos Estados Unidos, estudos que mostram que o sucesso da educação inclusiva depende, em grande medida, da vontade e da capacidade dos professores em acolher os indivíduos com necessidades especiais (HAIDER 2008).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Caracterização dos sujeitos

Participaram da presente pesquisa 173 professores regentes de turmas de 16 escolas municipais de Guarapuava/PR (APÊNDICE A). A maioria desses professores (172) é do gênero feminino e apenas 1 é do masculino. A idade mínima dos sujeitos na época da coleta de dados era de 18 anos e a máxima era de 57 anos, com desvio padrão de 8,6 anos, o que indica um grau de dispersão alto, ou seja, há diferenças significativas entre as idades das professoras. A média e a mediana das idades dos professores que participaram da pesquisa foram identificadas em 36,6 e 37,5, respectivamente.

A experiência profissional foi identificada em tempo, medida por ano de exercício em atividades relacionadas à docência. Em média, os professores que participaram da pesquisa possuíam 12,8 anos de exercício profissional no magistério. A maioria dos sujeitos (72%) não desempenhou outra atividade ligada ao magistério além da docência. A experiência com alunado com necessidades educacionais especiais em sala de aula de ensino regular foi confirmada por 52% dos professores. Destes, 48% com apenas um ano de experiência; 24% com dois anos, 9% com três anos; 4% com quatro anos; 5% com cinco anos; 3% com seis anos e 3% com mais do que sete anos de experiência com alunado com necessidades especiais. Em relação à experiência profissional em sala especial ou de recursos, 10% dos sujeitos informaram afirmativamente. Destes, 40% com um ano; 15% com dois anos; 10% com três anos; 10% com quatro anos; 10% com cinco

anos e 15% com seis anos ou mais de experiência profissional em sala especial ou recursos. Vale destacar que 3% dos sujeitos afirmaram ter experiência com alunado com necessidades especiais em escola especializada.

Quanto à formação, 85% dos professores concluíram o Ensino Superior e 15% afirmaram ter concluído apenas curso de formação de professores com habilitação para o Magistério nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Dos que fizeram graduação, 47,4% deles cursaram Pedagogia e 37,6% cursaram outro curso de licenciatura. O Magistério foi realizado por 79% dos sujeitos e, destes, 0,03% cursou adicional com habilitação para a Educação Especial. O curso de especialização em Educação Especial foi realizado por 12% dos sujeitos; 44% concluíram curso de especialização em área de conhecimento afim à educação e 5% especializaram-se em outra área do conhecimento não relacionada à educação.

Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário (APÊNDICE C) e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI tanto na forma A (ANEXO A) como na forma B (ANEXO B).

O questionário, elaborado especificamente para esta pesquisa, possibilitou a caracterização dos sujeitos bem como o agrupamento de subgrupos de sujeitos nas categorias: a) com formação para a docência em curso de Magistério, Pedagogia, ou licenciatura; b) com especialização; c) com experiência profissional com alunado com necessidades especiais e d) sem experiência com alunado com necessidades especiais.

A ELASI permitiu a mensuração das atitudes sociais frente ao processo de inclusão. Essa escala foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Diferenças, Desvio e Estigma* e é composta de duas formas, ou seja, forma A e forma B.

Em cada forma são apresentados trinta e cinco itens. Cada item é seguido de cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação a um enunciado. As alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Cinco, dos trinta e cinco, itens compõem a escala de mentira, construída para identificar a tendência do respondente em falsear as respostas ou outros problemas como a falta de seriedade na realização da tarefa, a fadiga, a desatenção ou a não compreensão da tarefa de responder ao instrumento. (OMOTE, 2005).

Dos 35 que compõem cada uma das formas da ELASI, 15 referem-se a aspectos positivos e 15 a aspectos negativos.

Nos itens positivos, a alternativa concordo inteiramente vale 5 pontos e a alternativa discordo inteiramente vale 1 ponto, e os valores 4, 3 e 2 são atribuídos respectivamente às alternativas concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo e discordo mais ou menos. Nos itens negativos, é invertido o sentido de atribuição de pontos, isto é, a alternativa concordo inteiramente vale 1 ponto e a alternativa discordo inteiramente vale 5 pontos. O escore total de cada respondente é dado pela soma dos pontos obtidos nesses 30 itens [...] podendo variar de 30 a 150. (Opus citatum, 2005)

De acordo com Silva (2008), os itens podem referir-se à dimensão ideológica ou à dimensão operacional. Os itens que se referem à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da educação inclusiva, enquanto os itens que se referem à dimensão operacional abordam as ações para se colocar em prática os princípios da inclusão.

Na forma A, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, dos quais 11 são favoráveis e 10 são desfavoráveis à inclusão. Com respeito à dimensão operacional, são 9 enunciados, sendo 4 favoráveis e 5 desfavoráveis. A distribuição dos escores da Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão possui ideologicamente o valor mínimo de 21 e máximo de 105; operacionalmente, o valor mínimo corresponde a 9 e o máximo 45.

Na forma B, a dimensão ideológica é composta por 19 enunciados, dos quais 10 são favoráveis e 9 são desfavoráveis à inclusão. Com respeito à dimensão operacional, são 11 enunciados, sendo 5 favoráveis e 6 desfavoráveis. A distribuição

dos escores da Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão possui ideologicamente o valor mínimo de 19 e máximo de 95; operacionalmente, o valor mínimo corresponde a 11 e o máximo a 55.

Em relação à escala de mentira, a pontuação é de 0 para as alternativas *a* e *b*, que indicam concordância total ou parcial com o enunciado e de 1 para as alternativas *d* e *e*, que indicam discordância parcial ou total. O escore total é dado pela soma dos pontos obtidos nos cinco itens e podem variar de 0 a 5, sabendo-se que, “Quanto menor a pontuação final, maior é a confiabilidade das respostas dadas pelo participante, assegurando que a tarefa foi realizada com atenção e confiabilidade” (BALEOTTI, 2006, p. 64).

Procedimentos

A pesquisa começou com uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava no dia 19 de fevereiro de 2008. Nessa ocasião, apresentou-se uma solicitação formal (APENDICE B) à coordenadora do setor de Educação Especial com o objetivo de informar sobre o projeto de pesquisa. Após breve exposição do tema e dos objetivos, ficou acertado que a equipe de técnicos da Secretaria de Educação faria uma reunião para analisar a proposta e, em seguida, emitir um parecer. O prazo estipulado pela secretaria foi de 15 dias a contar daquela data.

Passado o prazo estipulado, agendou-se uma reunião na Secretaria de Educação. Nessa reunião estava presente o proponente do projeto, a coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e a coordenadora também dessa mesma Secretaria. Esta última pessoa citada fez considerações sobre o uso das informações obtidas na coleta de dados, perguntando se a Secretaria teria acesso às informações. O proponente da pesquisa respondeu que

as informações obtidas poderiam ser utilizadas como um diagnóstico das atitudes dos professores frente à inclusão. A autorização para a pesquisa ocorreu então, oral.

Após a autorização, providenciou-se a impressão dos formulários da ELASI. Inicialmente, o projeto previa que 40% da população seria considerada. Neste caso, todas as escolas municipais deveriam ser visitadas e apenas 40% dos questionários respondidos seriam considerados. Repensando, porém, esta estratégia, decidiu-se considerar uma amostra de escolas para se chegar aos sujeitos. Assim, foram buscadas informações no *site* da Secretaria do Estado da Educação (SEED), para identificar as 41 escolas municipais de Guarapuava e o número de turmas ofertadas por cada unidade escolar. As escolas foram agrupadas em três categorias, sendo: 25 delas consideradas de pequeno porte, pois ofertavam até 12 turmas; 13 de médio porte, já que ofertavam de 13 até 21 turmas; e 3 de grande porte, que ofertavam mais do que 22 turmas. Foram sorteadas 10 escolas da primeira categoria, 5 da segunda categoria e 1 da terceira categoria, totalizando 16 escolas. Como o número de turmas em cada categoria era diferente, sabia-se, de antemão, que o número de sujeitos da pesquisa poderia variar entre 15% e 40% do total da população. Assim, a amostra seria composta de no mínimo 134 e, no máximo, 236 sujeitos.

A diferença entre o número de turmas e o de sujeitos que participaram da pesquisa justifica-se pelo fato de que alguns professores fazem dobra de período, ou seja, trabalham no período da manhã e da tarde e outros não quiseram participar. Além disto, ao realizar as visitas às escolas, identificou-se diferença entre os números de turmas informados no *site* da SEED e o de turmas efetivas das escolas. Nestas condições, acabaram participando da pesquisa 173 professores regentes de turmas de 16 escolas municipais de Guarapuava.

Após a seleção das escolas, realizou-se a escolha de dois auxiliares de pesquisa. Tal procedimento, embora não tivesse sido previsto no projeto, se justificou dado o número de visitas previstas a cada escola. Assim, cada um dos auxiliares de pesquisa ficou encarregado de 8 escolas e foram visitar as escolas quantas vezes fosse necessário, até que todos os professores tivessem oportunidade de responder ao questionário.

O treinamento dos auxiliares ocorreu no dia 7 de abril de 2008, nas dependências de uma instituição de ensino superior, em uma sala de espelho na clínica-escola de uma faculdade particular da cidade que permitiu o uso do espaço. Inicialmente, foi realizada uma exposição dos objetivos da pesquisa e da maneira como aplicar o instrumento de coleta de dados. Aplicou-se o instrumento nas duas auxiliares de pesquisa e solicitou-se que elas os aplicassem em outras duas pessoas. Nessa etapa do treinamento foram convidadas pessoas que estavam transitando nas proximidades da clínica-escola para responderem ao questionário. Ao aplicarem a ELASI, procederam-se anotações sobre o que estava sendo observado. Em seguida, fizeram-se considerações sobre a maneira como cada uma havia utilizado o instrumento de coleta de dados. Foram abordados também, neste treinamento, noções sobre a maneira como deveriam portar-se nas escolas, bem como alguns princípios de ética na pesquisa.

As duas auxiliares de pesquisa fizeram a coleta de dados entre os meses de maio e julho de 2008. A auxiliar G' aplicou 34 ELASI forma A e 39 forma B e totalizou 73 instrumentos e a auxiliar F' aplicou 52 ELASI forma A e 48 forma B, totalizando 100 aplicações.

O primeiro contato das auxiliares de pesquisa com a equipe pedagógica das escolas foi realizado por meio de uma visita às unidades escolares. Nessa ocasião,

os objetivos do trabalho foram apresentados pelo seu proponente e, em comum acordo, foi organizado um cronograma de visitas para a efetivação da coleta de dados.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa respondendo a um “Questionário” e uma “Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão”, no dia e horário de suas permanências. Nas escolas municipais de Guarapuava, as permanências correspondem a 20% da carga horária total de trabalho dos professores. Estas horas são destinadas a atividades de planejamento, de atendimento a pais, de reunião, etc. O horário foi escolhido para garantir tranquilidade ao fornecer as informações e evitar que os professores se ausentassem das salas de aulas. Contado o tempo para esclarecimento dos sujeitos e para o preenchimento, tanto do questionário, quanto da ELASI, os professores demoravam aproximadamente 20 minutos para efetivar a tarefa solicitada.

Os instrumentos de coleta de dados foram apresentados individualmente para os sujeitos. Tomou-se o cuidado de intercalar a distribuição das formas A e B da ELASI com o objetivo de aproximar o número de sujeitos que respondeu a cada uma das formas.

As informações do questionário de caracterização dos sujeitos permitiram identificar os subgrupos que serviram de referência para organização das categorias de sujeitos por idade, formação e experiência.

Inicialmente foi realizada uma comparação entre os escores dos sujeitos que responderam à ELASI A e os que responderam à ELASI B com o objetivo de verificar se havia diferença significativa nos escores destes dois grupos. Evidenciada a diferença, através do teste de *Mann Witney*, decidiu-se por realizar todos os outros cálculos separadamente.

Em seguida foi realizada uma comparação entre os escores obtidos pelos sujeitos que foram abordados pela aplicadora F' e pela aplicadora G'. O objetivo deste procedimento foi o de verificar a existência de diferença significativa entre os escores. Neste caso não se evidenciou diferença significativa entre estes escores. Assim, pode-se afirmar que tanto a aplicadora A' quanto a aplicadora B' seguiram procedimentos semelhantes ao realizarem a coleta de dados.

Após estes procedimentos e com base nas informações do questionário de caracterização dos sujeitos, realizaram-se os agrupamentos dos subgrupos que se tornaram referência para a realização dos cálculos previstos. Obteve-se inicialmente o subgrupo A e o subgrupo B, o primeiro formado por professores que responderam à ELASI forma A e o subgrupo B, constituído por professores que responderam à ELASI forma B.

Os subgrupos A e B serviram como matriz para novos reagrupamentos dos sujeitos das pesquisas. Assim, foram comparados os escores obtidos por sujeitos mais velhos e mais novos, os sujeitos com e sem especialização e os sujeitos com e sem experiência com alunado com necessidades especiais.

Todas as comparações realizadas neste trabalho ocorreram por meio do uso de um método estatístico conhecido como *Mann-Whitney*.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados dos questionários de caracterização dos sujeitos e os escores dos professores na ELASI foram organizados em tabelas seguidas das análises. Inicialmente, estão expostos os resultados da escala de mentira; as comparações entre os resultados obtidos por sujeitos que responderam às formas A e B da ELASI; e os resultados obtidos por cada uma das auxiliares de pesquisa. Em seguida estão os resultados das comparações relativas às diferentes variáveis que esta pesquisa se propõe avaliar, ou seja, a idade, a formação e a experiência.

1. Escala de mentira

Inicialmente foram identificadas as alternativas que correspondem à escala de mentira para cada uma das formas da ELASI. Assim, para a forma A as respostas aos itens 10, 11, 15, 24 e 34 foram consideradas e, para a forma B, as respostas consideradas foram aquelas relacionadas aos itens 8, 20, 22, 27 e 33. Em seguida foi atribuída a pontuação “zero” para as respostas às alternativas *a* e *b* e a pontuação “um” para as respostas às alternativas *d* e *e*. A soma destes cinco itens possibilitou a identificação da escala de mentira para cada um dos instrumentos aplicados que, nestas condições, pode variar de 0 a 5 pontos. A Tabela 1 apresenta os escores obtidos nos cinco itens da escala de mentira encontrados em cada uma das formas da ELASI.

Tabela 1: Escores obtidos na escala de mentira da ELASI.

<i>Escore</i>	<i>Forma A (n 86)</i>	<i>Forma B (87)</i>
0	65	83
1	19	4
2	1	0
3	1	0

Observa-se na tabela 1 que, dos professores que responderam a forma A da ELASI, sessenta e cinco professores atingiram escore 0, dezenove atingiu escore 1, um atingiu escore 2 e ainda um atingiu escore 3. E que, dos professores que responderam à forma B da ELASI, oitenta e três atingiram escore 0 e quatro atingiram escores 1.

Com os dados da Tabela 1, pode-se sugerir que a maioria dos sujeitos compreendeu os enunciados propostos e indicou com fidelidade e seriedade o nível de concordância ou de discordância em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais em salas de aula regular.

2. Comparação dos escores dos sujeitos que responderam à forma A e à forma B da ELASI

Embora as formas A e B sejam semelhantes em sua concepção, existem evidências que apontam para diferenças entre os resultados das duas formas. Estas diferenças podem ocorrer por motivos que são analisadas conforme sua ocorrência.

Na Tabela 2 são identificados escores obtidos por professores que responderam às formas A e B da ELASI. Nela constam também os escores mínimos e máximos, a mediana e os quartis para cada uma das formas da ELASI. Esta tabela permite identificar que oitenta e seis sujeitos responderam à forma A e oitenta e sete à forma B da ELASI. Para a forma A, o escore mínimo encontrado foi 68 e o máximo foi 106, já para a forma B o mínimo foi 75 e o máximo foi 144. As medianas das

formas A e B foram, respectivamente, 94 e 122. Em relação aos quartis, para a forma A obteve-se Q1=90 e o Q3 =98 e, para a forma B, o Q1=114 e o Q3=131.

Tabela 2: Escores obtidos na comparação dos resultados da ELASI nas formas A e B.

<i>Grupos</i>	<i>valor mínimo</i>	<i>valor máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI – forma A N= 86	68	106	94	90-98
ELASI – forma B N=87	75	144	122	114-131

Os escores obtidos pelos sujeitos que representam os grupos A e B foram comparados por meio do teste de *Mann-Whitney* e encontrou-se $p < 0,05$. Assim, pode-se afirmar que, ao nível de significância de 5%, existem diferenças significativas entre os escores obtidos pelos professores que responderam às formas A e aqueles que responderam à forma B da ELASI. Nestas condições, os cálculos desta pesquisa foram realizados separadamente para as formas A e B da ELASI.

Ainda em relação as formas A e B foram considerados a proximidade ou distanciamento entre o conjunto de escores identificados na tabela 2 e os escores mínimo e máximo possível para a ELASI. Com este procedimento pretendeu-se identificar a tendência em termos de favorabilidade ou não em relação às atitudes sociais dos professores diante da questão da inclusão do alunado com necessidades especiais em salas regulares.

Para a forma A identificou-se aproximação dos escores mínimo (68), máximo (106), mediana (94), primeiro quartil (90) e terceiro quartil (98) com os mínimos possíveis, sugerindo atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. Já para a forma B identificou-se os escores mínimo (75), máximo (144) ,mediana (122) , primeiro quartil (114) e terceiro quartil (131) que se aproximam dos escores máximos possíveis,

sugerindo atitudes sociais favoráveis à inclusão. Assim, a diferença evidenciada nas comparações por meio do teste de *Mann-Whitney* entre os escores obtidos por professores que responderam cada uma das formas da ELASI se confirma.

3. Comparação dos resultados da ELASI obtidos por cada auxiliar de pesquisa

Foram comparados os resultados da ELASI obtidos por professores que participaram da pesquisa e que foram abordados por cada uma das aplicadoras (F' e G') separadamente. O objetivo deste procedimento foi o de verificar se os dados foram coletados seguindo um mesmo padrão de abordagem, ou seja, se as abordagens realizadas pelos auxiliares de pesquisa interferiram nos resultados. A Tabela 3 apresenta os escores mínimo e máximo, a mediana e a dispersão identificada pelo primeiro e terceiro quartil da ELASI que foi aplicada por cada uma das auxiliares de pesquisa.

A Tabela 3 permite identificar que a auxiliar de pesquisa F' aplicou 34 escalas na forma A e 39 na forma B, totalizando 73 questionários. Já a auxiliar de pesquisa G' aplicou 52 escalas na forma A e 48 na forma B, totalizando 100 questionários.

Esta tabela também permite identificar o escore mínimo (71), máximo (106), a mediana (95,5) e os quartis (Q1=91,25) e (Q3=99,75) obtidos por sujeitos que responderam à forma A da ELASI e os escores mínimo (99), máximo (144), a mediana (130) e os quartis (Q1=114) e (Q3=130) obtidos por sujeitos que responderam à forma B, para a auxiliar F'. Em relação à auxiliar G', os escores obtidos pelos sujeitos foram mínimo (68), máximo (105), mediana (93), quartis (Q1=86,25) e (Q3=98), para a forma A, e mínimo (75), máximo (143), mediana (123), quartis (Q1=115,5) e (Q3=131,25) para a forma B.

Tabela 3: Escores obtidos nas formas A e B da ELASI, separados por aplicadora

<i>Grupos</i>	<i>Auxiliar de Pesquisa</i>	<i>Valor mínimo</i>	<i>Valor máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI – forma A	F' n = 34	71	106	95,5	91,25 - 99,75
	G' n =52	68	105	93	86,25 - 98
ELASI – forma B	F' n =39	99	144	121	114 - 130
	G' n=48	75	143	123	115,5 – 131,25

Para realizar a comparação entre os escores obtidos pelos sujeitos que responderam à forma A da ELASI, consideraram-se aqueles obtidos em trinta e quatro escalas aplicadas por F' e em cinquenta e duas escalas aplicadas por G'. Submetida à análise estatística pelo método de *Mann-Whitney*, identificou-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, não existem diferenças significativas nos escores dos sujeitos que responderam à forma A da ELASI para as auxiliares de pesquisa F' e G'.

O mesmo procedimento foi realizado em relação à ELASI de forma B. Nesta comparação foram considerados trinta e nove escalas aplicadas por F', quarenta e oito escalas aplicadas por G'. Por meio do teste de *Mann-Whitney* foi identificado $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, não existem diferenças significativas entre os escores obtidos por uma ou por outra auxiliar de pesquisa na forma B da ELASI.

Assim, a comparação de dados indica a inexistência de diferença significativa entre as populações consideradas, o que permite afirmar que os procedimentos de aplicação do instrumento de coleta de dados foram seguidos pelas aplicadoras de maneira semelhante e que os resultados produzidos foram essencialmente os mesmos para os professores que foram abordados por uma ou por outra auxiliar de pesquisa, o que sugere que o fato de serem utilizadas duas auxiliares de pesquisa

não se constituiu em fonte de variáveis estranhas que pudessem alterar os resultados.

4. Relação entre idade dos professores e escores obtidos na ELASI

Com o objetivo de verificar se a idade é uma variável que influencia nos escores obtidos pelos professores que participaram da pesquisa, procedeu-se inicialmente às comparações, por meio do teste de *Mann-Whitney* entre os escores obtidos por professores com idade acima da mediana e abaixo da mediana. O uso da mediana ocorreu porque esta é uma medida de localização do centro da distribuição dos dados, definida como o valor que divide ao meio os escores do professores com idade maior e menor.

Na Tabela 4 são apresentados os escores mínimos e máximos, a mediana e a dispersão das idades dos sujeitos que participaram da pesquisa e que responderam às formas A e B da ELASI.

Tabela 4: Idade dos professores.

	<i>Valor mínimo</i>	<i>Valor</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão</i>
ELASI - forma A	18	57	37,5	30 - 41
ELASI - forma B	22	55	37	32 - 42

Identifica-se, nesta tabela, que, para a forma A da ELASI, a idade mínima e a máxima são, respectivamente, 18 e 57 anos, a mediana calculada é 37,5 anos e a dispersão calculada em Q1=30 e Q3=41 anos. Já para a forma B, a idade mínima é 22 anos, a máxima é 55 anos, a mediana calculada equivale a 37 anos e a dispersão Q1 e Q3 são, respectivamente, 32 e 42 anos.

Na forma A da ELASI, foram inicialmente comparados os escores obtidos por professores com idade acima e com os escores obtidos por professores com idade abaixo da mediana (37,5). Nestas condições identificou $p > 0,05$ o que permite

afirmar que, inexistem diferenças significativas entre escores dos professores com idade superior e inferior à mediana quando considerada a mediana. Este resultado se confirmou quando comparados os escores obtidos por professores com idade abaixo de 30 anos (primeiro quartil) com os escores dos professores com idade acima de 41 anos (terceiro quartil).

Em relação à ELASI B, procedeu-se a comparação entre o grupo com idades superior e inferior à mediana (37) e identificou-se $p > 0,05$. Nestas condições, é possível considerar que inexistem diferenças significativas entre o grupo de pessoas com idade superior e inferior à mediana para esta forma da ELASI. Procedendo a comparação entre os escores dos professores com idade abaixo de 32 anos (primeiro quartil) e acima de 42 anos (terceiro quartil) identificou-se $p > 0,05$. O que permite sugerir que não existem diferenças entre os escores dos professores mais novos e mais velhos.

Os resultados desta pesquisa até o momento indicam que tanto professores mais velhos como aqueles mais novos apresentam atitudes semelhantes em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares.

Com estes dados, seria possível afirmar que a idade é uma variável que não exerce influência nas atitudes sociais dos professores da rede municipal de Guarapuava. Antes, porém, de aceitar esta afirmação, decidiu-se por proceder a um tratamento estatístico dos dados com vistas a identificar se há uma tendência nas atitudes sociais da amostra em relação à inclusão.

4.1. Comparação entre idades dos professores e os escores obtidos nas dimensões ideológicas e operacionais

O objetivo das análises que são apresentadas a seguir é o de identificar se a semelhança entre os escores dos professores com mais idade e com menos idade

se confirmam nos escores das dimensões ideológica e operacional. Seguiram-se os mesmos procedimentos da comparação entre idade e escores totais da ELASI nas comparações entre idade e escores obtidos na dimensão ideológica; e, idade e escores obtidos na dimensão operacional. Assim, tanto para a forma A quanto para a forma B da ELASI, foram utilizadas as idades que constam na Tabela 4.

4.1.1. Idade e dimensão ideológica da forma A da ELASI

Inicialmente, considerando a mediana (37,5) da Tabela 4, que separa professores com maior e menor idade, procedeu-se à comparação dos escores obtidos na dimensão ideológica por meio do teste de *Mann-Whitney*. Nesta condição, obteve-se $p > 0,05$, o que sugere que, para a dimensão ideológica, não se evidencia diferença entre os escores dos professores mais novos e mais velhos na forma A da ELASI.

Em seguida, com objetivo de identificar possíveis tendências entre os professores mais velhos e mais novos para a dimensão ideológica, realizou-se a comparação entre os escores dos professores com idades entre 18 e 30 anos (primeiro quartil), e os com idades entre 41 e 57 anos (terceiro quartil). Comparados por meio do teste de *Mann-Whitney*, obteve-se $p > 0,05$. Este resultado indica que, inexistem diferenças entre os escores dos professores mais novos e o grupo dos mais velhos para a dimensão ideológica na forma A da ELASI.

4.1.2. Idade e dimensão ideológica da forma B da ELASI

Para a forma B da ELASI, procedeu-se inicialmente à comparação entre os escores obtidos na dimensão ideológica por professores mais jovens e mais velhos. Para esta comparação, considerou-se a mediana (37) identificada na Tabela 4. Comparada por meio do teste de *Mann-Whitney*, identificou-se $p > 0,05$, o que indica

que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças significativas entre os escores dos professores mais velhos e dos mais novos para a dimensão ideológica na forma B da ELASI.

Em seguida procedeu-se ao tratamento estatístico, comparando, por meio do teste de *Mann-Whitney*, os escores dos professores que declararam idades entre 22 e 32 anos (primeiro quartil), com aqueles com idades entre 42 e 55 anos (terceiro quartil). Obteve-se, nesta comparação, $p > 0,05$. Assim, pode-se afirmar que, ao nível de significância de 5%, não há diferença entre os escores obtidos por professores mais velhos e por mais novos que responderam à forma B da ELASI para a dimensão ideológica.

4.1.3. Idade e dimensão operacional da forma A da ELASI

Para a comparação dos escores obtidos na dimensão operacional por professores que responderam à forma A da ELASI, utilizou-se, inicialmente, a mediana (37,5) da Tabela 4, que separa os sujeitos mais velhos e os mais novos, e realizou-se o teste de *Mann-Whitney*. O valor identificado nesta comparação indicou $p > 0,05$. Nestas condições, é possível afirmar que, para a dimensão operacional, não foi identificada diferença entre os escores dos professores mais novos e mais novos.

Realizado o tratamento estatístico que utilizou o primeiro (30) e o terceiro (41) quartil para a comparação dos escores dos professores mais velhos e mais novos, obteve-se, por meio do teste de *Mann-Whitney*, $p > 0,05$, o que sugere a inexistência de diferença entre os escores obtidos pelos professores com idades maiores e os com idades menores.

4.1.4. Idade e dimensão operacional da forma B da ELASI

Na forma B da ELASI foi realizada a comparação por meio do teste de *Mann-Whitney* entre os escores obtidos pelos professores na dimensão operacional. Para este cálculo, utilizaram-se os valores encontrados na Tabela 4, que indica a mediana (37), ou seja, que identifica que metade das idades dos professores encontram-se abaixo deste valor e a outra metade, acima. Nestas condições, identificou-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças significativas entre os escores dos professores mais velhos e mais novos, considerando-se a dimensão operacional para a forma B da ELASI.

Utilizando os valores da dispersão identificados na Tabela 4, pelos primeiro (32) e terceiro (42) quartil, foi realizada a comparação por meio do teste de *Mann-Whitney* e obteve-se $p > 0,05$. Com estes resultados, pode-se afirmar que, ao nível de significância de 5%, não foi identificada diferença entre os escores dos professores com maior e com menor idade quando considerados os escores obtidos na dimensão operacional na forma B da ELASI.

4.2. Considerações sobre os resultados das comparações entre idade e escores obtidos.

Os resultados apresentados nas comparações entre idade e escores obtidos por professores mais velhos e mais novos são contrários aos apresentados na literatura, que considera a idade como um fator que influencia as atitudes sociais dos professores.

O que chama atenção é que nem mesmo quando comparanda as dimensões ideológica ou operacional com as idades acima e abaixo dos quartis fica evidente alguma diferença entre os escores obtidos por professores mais velhos e mais novos.

Assim, pode-se sugerir que, contrariamente ao que aponta a literatura, os professores mais velhos e os mais novos que participaram da pesquisa revelaram escores semelhantes na ELASI, o que indica que a variável idade parece não exercer influência no comportamento dos professores.

5. Relação entre a formação e escores obtidos

A formação dos professores também foi considerada nesta pesquisa. Para analisar se a formação exerce influências nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão de alunado com necessidades especiais, inicialmente foi organizada a Tabela 5, que informa a escolaridade tendo como referência a forma como o sistema de ensino brasileiro se organiza para atender à necessidade de formação de professores e as informações contidas no Apêndice B.

Tabela 5: Formação dos professores.

<i>Nível de formação</i>	<i>Número de professores</i>	<i>Porcentagem</i>
Formação de Professores com Habilitação para o Magistério nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental – Ensino Profissionalizante, ou Magistério	26	15%
Pedagogia	82	47,4%
Licenciatura	65	37,6
TOTAL	173	100%

Observa-se que 15% dos professores responderam não possuir graduação, 47,4% cursaram Pedagogia e 37,6% fizeram outro curso de licenciatura. Em relação ao questionário (APÊNDICE B), poder-se-ia questionar sobre os professores que fizeram Adicional em Educação Especial e aqueles que cursaram algum bacharelado. Estes apareceram em número reduzido e foram agrupados nas categorias que mais se evidenciaram. Assim, os seis professores que fizeram Adicional em Educação Especial também fizeram Pedagogia ou outra Licenciatura e

os outros seis professores que cursaram bacharelado haviam concluído o curso de Formação de Professores para as primeiras séries (ou o antigo Magistério) que os habilitara para o exercício da profissão de professor, portanto foram agrupados nessa categoria.

A respeito da formação de professores, vale destacar que, até o final da década de 1990, no município de Guarapuava, apenas uma instituição de ensino superior oferecia os cursos de graduação que contemplava a formação docente, seja em curso de Pedagogia ou em curso de licenciatura, ou ainda cursos de especialização. Atualmente são três instituições de ensino superior, sendo uma pública estadual e duas particulares, que oferecem oportunidade de formação de professores. Vale destacar que, mais recentemente, no início da atual década, institutos de ensino também passaram a oferecer cursos de graduação vinculados a projetos de educação a distância para educadores. Alguns destes projetos são reconhecidos pelo poder público, outros estão em processo de regularização.

Retomando a literatura a respeito da formação docente, Martins (2004) destaca que a educação, quando se propõe inclusiva, necessita de um novo modelo de professores que desenvolva novas competências e atitudes.

Nas palavras de Marqueza (2005), formar professores é ao mesmo tempo formar pessoas e, neste sentido, Dutra (2006) propõe um programa de formação de professores que pressupõe mudanças significativas na maneira de perceber e atuar do docente.

A nova LDB (Lei Federal nº 9394/1996) e a Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB, preveem a convivência de profissional especialista e capacitado para o ensino inclusivo. Entre os professores que responderam ao questionário, apenas seis indicaram a realização do curso Adicional em Educação Especial após o

Magistério, e vinte disseram ter realizado curso de especialização em Educação Especial. Diante deste resultado, pode-se afirmar que o número de professores especialistas na educação de pessoas com necessidades especiais é relativamente pequeno em relação ao total de professores que participaram da pesquisa, se a proposta das escolas de origem destes professores almejar o que se considera na literatura como educação inclusiva.

No que diz respeito aos professores serem ou não capacitados, a avaliação se torna mais imprecisa, porém pode-se dizer que, do ponto de vista legal, professores que tiveram, em sua formação, disciplina(s) que abordou(aram) os temas relativos à educação inclusiva são considerados capacitados. Rosa (2004) critica este modelo de formação dizendo que disciplinas isoladas dentro dos cursos de formação pouco contribuem para as mudanças necessárias. Segundo essa autora, a formação deve ser encarada como um *continuum* de ações. Neste sentido, destacam-se iniciativas das Secretarias Municipais de Educação ao promoverem cursos que abordam temas relevantes para a educação de pessoas com necessidades especiais, principalmente na perspectiva de sensibilizar os professores para a educação inclusiva.

A respeito da formação continuada, a Tabela 6 expressa os números dos professores que afirmaram ter curso de especialização em Educação Especial ou em áreas afins à da educação. Nesta tabela, os dados foram apresentados para as duas formas da ELASI.

Tabela 6: Formação continuada dos professores - formas A e B da ELASI.

	Forma A	Forma B	Total
Sem especialização	37	38	75
Com especialização em áreas afins à Educação	49	49	98
Total	86	87	173

Os números apresentados na Tabela 6 indicam que pouco mais da metade dos professores possuem cursos de especialização e que estes cursos foram realizados na área de educação. Vale destacar que não foi evidenciada resposta afirmativa para a formação em mestrado ou em doutorado.

Ainda em relação à formação, realizou-se a comparação entre os escores obtidos pelos sujeitos com e sem especialização que responderem à ELASI. Para isto, os números de professores com e sem especialização, identificados na Tabela 6, foram utilizados como separatrizes para a apresentação da Tabela 7. Nesta tabela também aparecem os escores mínimo e máximo, a mediana e a dispersão Q1 e Q3 das formas A e B da ELASI.

Na Tabela 7 são apresentados os números de questionários realizados na forma A (86) e na forma B (87) da ELASI. Destes grupos, foi possível identificar os escores obtidos por professores que indicaram possuírem curso de especialização e os que não indicaram tal formação, tanto para uma como para outra forma da ELASI.

Tabela 7: Escores dos professores com e sem especialização.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com esp. n = 49	75	105	94	91-98
	Sem esp. n = 37	68	106	94	88-98
ELASI - forma B N=87	Com esp. n = 49	75	141	123	114-129
	Sem esp. n = 38	99	144	121	114-131,75

Entre os questionários dos professores com especialização obtiveram-se os escores mínimos (75) e máximos (105) para a forma A e mínimo (75) e máximo (141) para a forma B. Já entre os questionários dos professores sem especialização

foram obtidos os escores mínimo (68) e máximo (106) para a forma A e mínimo (99) e máximo (144) para a forma B.

Foram também calculadas as medianas e a dispersão obtidas na ELASI tanto para os questionários dos professores com especialização como para aqueles que não são especialistas. Para a forma A da ELASI, o escore mediano (94) calculado para os professores com especialização e sem especialização foi o mesmo, já a dispersão identificada foi Q1 (91) e Q3 (98) para quem afirmou ter especialização e Q1 (88) e Q3 (98) para professores sem especialização. Para a forma B, a mediana calculada foi (123) para os professores que declararam ser especialistas e (121) para os professores que declararam não terem especialização. Os quartis calculados foram Q1 (114) Q3 (129) para os que declararam ser especialistas e Q1 (114) e Q3 (131,75) para aqueles não especialistas que responderam à forma B da ELASI.

Inicialmente foram comparados por meio de teste de *Mann Whitney* os escores obtidos pelos professores que declararam possuir curso de especialização com aqueles que não possuem tal formação, tanto para forma A como para a B da ELASI.

5.1 Comparação entre os escores obtidos por professores especialistas e não especialistas para a forma A da ELASI

Para a forma A identificou-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, não há diferença entre os resultados alcançados por professores especialistas e por professores não especialistas. A princípio, este resultado sugere que os grupos considerados têm atitudes sociais semelhantes em relação à inclusão de alunado com necessidades especiais em salas regulares.

Estes dados contrariam, porém, a literatura, que tem apontado que professores com maior nível de formação apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão.

Optou-se por realizar um tratamento estatístico utilizando-se a mediana (94) compararam-se os escores obtidos por professores com e sem especialização. Nestas condições, obteve-se $p > 0,05$ para os escores abaixo da mediana e $p > 0,05$ para os escores acima da mediana. Assim, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que, tanto para os escores abaixo da mediana quanto para os escores acima da mediana, quando comparados por meio do *Mann Whitney*, não existem diferenças significativas entre os escores obtidos pelos professores para a forma A da ELASI.

Ainda em relação à forma A, procedeu-se à comparação entre os menores escores obtidos por professores com e sem especialização e entre os maiores escores também obtidos por professores com e sem especialização. Utilizou-se para estes cálculos, o primeiro (91) e o terceiro (98) quartis relativos aos obtidos por professores com especialização e o primeiro (88) e o terceiro (98) quartis obtidos por professores sem especialização. Para a comparação entre os quartis menores, encontrou-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças entre os escores dos professores com e sem formação em nível de especialização. Para a comparação entre os escores maiores, obteve-se $p > 0,05$ o que indica que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças entre os escores dos professores com e sem especialização.

Diante dos dados que indicaram a inexistência de diferença significativa entre os escores dos professores com e sem especialização na ELASI, poder-se-ia admitir que a variável formação não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação à inclusão do alunado com necessidades especiais em salas regulares.

Considerando, no entanto, a literatura que aponta para resultados divergentes, levantou-se a hipótese de que poderiam existir diferenças significativas para as dimensões que a ELASI possibilita analisar. Assim, decidiu-se por analisar os resultados nas dimensões ideológicas e operacionais para a forma A da ELASI.

5.1.1 Comparação entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão ideológica da forma A da ELASI

A Tabela 8 apresenta o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3 obtidos por professores especialistas e não especialistas na forma A da ELASI na dimensão ideológica.

Tabela 8: Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão ideológica na forma A da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com esp. n= 49	49	65	59	57 - 61
	Sem esp. n= 37	49	66	58	56 - 61

Inicialmente compararam-se, por meio do teste de *Mann Whitney*, os escores dos quarenta e nove professores que declararam ter especialização com os escores dos trinta e sete que declararam não ter especialização. Neste cálculo obteve-se $p > 0,05$, o que permite afirmar que, ao nível de significância de 5%, não há diferença entre os escores dos professores com e sem especialização.

Procedendo ao tratamento estatístico, identificou-se o escore mediano (59) para os sujeitos com especialização e (58) para os sujeitos sem especialização. Comparados os escores menores dos sujeitos com e sem especialização, obteve-se $p < 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, existem diferenças significativas entre os escores destes professores.

O conjunto de dados que constam na tabela 8 indicam que os professores com especialização que obtiveram escores menores na forma A da ELASI apresentaram escores ligeiramente superiores em relação aos não especialistas.

Foram também comparados os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p > 0,05$. Este resultado indica que, ao nível de significância de 5%, não há diferença entre os escores dos sujeitos com e sem especialização quando comparados os valores superiores à mediana.

5.1.2 Comparação entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão operacional da forma A da ELASI

Ainda em relação à forma A da ELASI, compararam-se os escores dos professores relativos à dimensão operacional. A Tabela 9 indica os escores obtidos pelos professores na dimensão operacional, apresentam o escore mínimo, máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3.

Tabela 9: Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão operacional na forma A da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com esp. n= 49	20	45	35	30 - 40
	Sem esp. n= 37	15	45	36	28 - 40

A Tabela 9 permite comparar os escores dos professores com e sem especialização considerando a variável formação. Foram considerados os escores dos quarenta e nove sujeitos especialistas com os escores dos trinta e sete não especialistas por meio do teste de *Mann Whitney* e obteve-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, não há diferenças entre os escores dos

professores com e sem especialização no que se refere à dimensão operacional na forma A da ELASI.

Procedendo ao tratamento estatístico, identificou-se o escore mediano (35) para os sujeitos com especialização e (36) para os sujeitos sem especialização. Os escores menores dos sujeitos com e sem especialização foram comparados e obteve-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças significativas entre os escores destes professores para a dimensão operacional para a forma A da ELASI. Foram também comparadas os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p > 0,05$. Este resultado indica que, ao nível de significância de 5%, não há diferença entre os escores dos sujeitos com e sem especialização quando comparados os valores superiores à mediana. Ainda procedeu-se à comparação entre os escores menores do que o primeiro quartil que, na forma A da ELASI, foi identificado em (30) para o grupo de professores que possuem especialização e (28) para o grupo de professores sem especialização. Tal comparação indicou $p > 0,05$, o que sugere que, ao nível de significância de 5%, inexistem diferenças entre os escores dos professores com e sem especialização quando se considera a dimensão operacional. O mesmo procedimento ocorreu para os escores maiores do que o terceiro quartil, ou seja, foram comparados os escores acima de (40) tanto para os professores com especialização, quanto para os professores sem especialização. O resultado indicou $p > 0,05$, o que permite afirmar que, ao nível de significância de 5%, não se evidenciou diferença entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão operacional.

Nesta condição, pode-se sugerir que os professores que participaram da pesquisa respondendo à forma A da ELASI revelaram atitudes sociais, relacionadas

à dimensão operacional, semelhantes, independentemente de serem ou não especialistas.

5.2. Comparação entre os escores obtidos por professores especialistas e não especialistas para a forma B da ELASI

Na forma B, procedendo-se à comparação entre os escores dos professores especialistas e não especialistas, identificou-se $p > 0,05$, o que indica que, ao nível de significância de 5% não há diferença entre os resultados alcançados por estes sujeitos.

Realizando o tratamento estatístico com vistas a identificar a tendência, consideraram-se as medianas (123) dos professores com especialização e (121) dos professores sem especialização e compararam-se os escores menores e maiores por meio do teste de *Mann-Whitney*. Obteve-se $p > 0,05$ para os escores abaixo da mediana e $p > 0,05$ para os escores acima da mediana. Assim, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que, tanto para os escores abaixo da mediana quanto para os escores acima da mediana, quando comparados por meio do *Mann-Whitney*, não ficam evidentes diferenças significativas entre os escores dos professores com e sem formação que responderam à forma B da ELASI.

Procedeu-se, em seguida, à comparação entre os menores escores obtidos por professores com e sem especialização e entre os maiores escores também obtidos por professores com e sem especialização. Utilizou-se o primeiro quartil (114) e o terceiro quartil (129) calculados a partir dos escores obtidos por professores com especialização e o primeiro (114) e terceiro (131,75) quartil calculados a partir dos escores obtidos por professores sem especialização.

Por meio do teste de *Mann-Whitney*, compararam-se os escores abaixo do primeiro quartil encontrou-se $p > 0,05$, o que indica que inexistem diferenças entre

os escores dos professores com e sem especialização quando considerados os escores abaixo do primeiro quartil obtidos por professores que responderam a forma B da ELASI. Na comparação entre os escores maiores que o terceiro quartil, obteve-se $p > 0,05$, o que indica que inexistem diferenças entre os escores dos professores com e sem especialização que responderam à forma B da ELASI.

Embora os dados indiquem inexistência de diferença significativa entre os escores dos professores com e sem especialização na forma B da ELASI, decidiu-se por analisar os resultados nas dimensões ideológicas e operacionais para esta forma da ELASI, com vistas a investigar possíveis tendências.

5.2.1. Comparação entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão ideológica da forma B da ELASI

A Tabela 10 apresenta os escores obtidos pelos professores com e sem especialização na dimensão ideológica que responderam à forma B da ELASI. Nesta tabela também destacam-se o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3.

Tabela 10: Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão ideológica na forma B da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma B n= 86	Com esp. n= 49	41	88	80	76 - 83
	Sem esp. n= 37	61	89	80	72 - 84

As informações da Tabela 10 foram utilizadas para comparar os escores da dimensão ideológica obtidos por professores com e sem especialização. Inicialmente compararam-se os escores dos especialistas com os escores dos não especialistas por meio do teste de *Mann-Whitney*. Neste cálculo obteve-se $p > 0,05$, o que permite

afirmar que não há diferença entre os escores dos professores com e sem formação em nível de especialização para a dimensão ideológica.

Procedendo ao tratamento estatístico, identificou-se o escore mediano (80) tanto para os professores com especialização como para os sem especialização. Comparados por meio do teste de *Mann-Whitney*, os escores menores dos sujeitos com e sem especialização, obteve-se $p > 0,05$. Foram também comparados os escores maiores do que a mediana obtendo-se $p > 0,05$.

Estes resultados indicam que não há diferença entre os escores dos sujeitos com e sem especialização quando comparadas os valores inferiores e superiores à mediana para a dimensão ideológica.

5.2.2. Comparação entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão operacional da forma B da ELASI

Ainda em relação à forma B da ELASI, compararam-se os escores dos professores relativos à dimensão operacional. A Tabela 11 apresenta o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificada por Q1 e Q3 para esta dimensão.

Tabela 11: Escores dos professores com e sem especialização para a dimensão operacional na forma B da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma B n= 86	Com esp. n= 49	28	55	43	38 - 48
	Sem esp. n= 37	31	55	44,5	40 - 49

Com as informações da Tabela 11 é possível comparar os escores dos professores com e sem especialização considerando a dimensão operacional para a variável formação. Realizou-se o teste de *Mann-Whitney* comparando os escores

dos professores com e sem especialização e obteve-se $p > 0,05$ indicando que não existem diferenças entre os escores dos professores no que se refere à dimensão operacional na forma B da ELASI.

Para realizar o tratamento estatístico identificou-se o escore mediano quarenta e três (43) para os sujeitos com especialização e quarenta e quatro e meio (44,5) para os sujeitos sem especialização. Comparado os escores menores e maiores dos sujeitos com e sem especialização, obteve-se $p > 0,05$, o que indica que inexistem diferenças significativas entre os escores destes professores para a dimensão operacional. Foram também comparados os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p > 0,05$. Este resultado também indica que não há diferença entre os escores dos sujeitos com e sem especialização quando comparados os valores superiores à mediana.

Procedeu-se ainda a comparação entre os escores menores do que o primeiro quartil que, na forma B da ELASI, foi identificado em (38) para o grupo de professores que possuem especialização e (40) para o grupo de professores sem especialização. Tal comparação indicou $p > 0,05$, o que sugere que inexistem diferenças entre os escores dos professores com e sem especialização quando se considera a dimensão operacional. O mesmo procedimento ocorreu para os escores maiores do que o terceiro quartil, ou seja, foram comparados os escores acima de (48) para os professores com especialização e acima de (49) para os professores sem especialização. O resultado indicou $p > 0,05$, o que permite afirmar que não se evidenciou diferença entre os escores dos professores especialistas e não especialistas para a dimensão operacional.

Nesta condição, pode-se sugerir que os professores que participaram da pesquisa respondendo à forma B da ELASI revelaram atitudes sociais semelhantes independentemente de serem ou não especialistas.

5.3. Considerações sobre os resultados das comparações entre formação e escores obtidos.

Apesar da literatura indicar que nas últimas décadas houve aumento no número de professores especialistas em educação e mais especificamente em educação especial, os números apresentados nesta pesquisa indicam que no município de Guarapuava esta tendência não se efetiva. Poucos são os professores da rede de ensino que cursaram especialização e, menos ainda foram os que realizaram cursos de especialização em educação especial.

Ainda que a maioria tenha curso de graduação, e que estes ofereçam disciplinas que abordem temas relacionados à educação inclusiva, não se percebe modificação no comportamento dos professores que sinalize para uma maior aceitação ou mesmo uma melhoria na qualidade dos serviços ofertados para os alunos com necessidades especiais.

Os resultados da análise dos escores obtidos por professores que participaram da pesquisa, apenas indicaram uma tímida diferença positiva para os professores especialistas que responderam a forma A da ELASI e que obtiveram escores abaixo do primeiro quartil, ou seja, os menores escores considerados. As outras comparações, no entanto, apontam para atitudes sociais semelhantes entre professores especialistas e não especialistas. Chama atenção também que os escores obtidos quando considerados em seu conjunto indicam atitudes sociais pouco favoráveis a inclusão.

Acredita-se que a formação continuada possa proporcionar mudanças significativas na construção de uma cultura inclusiva. Porém é importante considerar que estes profissionais devam ser incentivados a participarem de cursos que tenham como proposta a discussão de temas relacionados à questão da educação de alunado com necessidades especiais. Tal incentivo poderá partir de ações que desafiem os professores a melhor compreenderem a diversidade de demanda que se apresentam em suas salas de aula.

Os dados oficiais dos últimos anos apontam para o aumento das matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Neste sentido pode-se supor que as escolas regulares têm cumprido a legislação ao garantir a matrícula destes alunos. Contudo, como afirmam alguns autores considerados nesta pesquisa, não basta garantir a matrícula destas crianças é preciso oferecer a elas uma escola que atenda suas necessidades educativas. Para isto, parece ser importante que os professores que recebem e trabalham com esta população nas escolas regulares, sejam capacitados e ou especializados e que, além disto, tenham disponibilidade interna para aceitarem e conviverem com a diversidade.

Infelizmente, não se pode afirmar que os professores que atuam em escolas regulares e que participaram da pesquisa, estejam tão disponíveis a aceitarem alunos com necessidades especiais como pretende os acordos internacionais que aludem à “educação para todos”.

6. Relação entre experiência e escores obtidos na ELASI

Outra variável considerada nesta pesquisa sobre atitudes sociais frente à inclusão de alunos com necessidades especiais foi a experiência dos professores. A Tabela 12 apresenta o número de professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais nas formas A e B da ELASI, independentemente de

esta experiência ter ocorrido em sala de aula do ensino regular, sala especial ou escola especializada.

Tabela 12: Professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais nas formas A e B da ELASI.

	Forma A	Forma B	Total
Com experiência	47	46	93
Sem experiência	39	41	80
Total	86	87	173

A Tabela 12 indica que, para a forma A da ELASI, quarenta e sete professores afirmaram possuir experiência com alunado com necessidade especial em sala regular e trinta e nove professores declararam não possuir tal experiência. Já para a ELASI forma B, quarenta e seis professores declararam experiência com alunado com necessidade especial em sala regular e quarenta e um não declararam tal experiência. Assim, têm-se noventa e três professores que se declararam experientes e oitenta não experientes.

Estes números indicam que pouco mais da metade dos professores possuem alguma experiência com alunado com necessidades especiais. Porém, retomando as informações da caracterização dos sujeitos, fica evidente que a experiência declarada é bastante recente, ou seja, 81% destes professores têm até três anos de experiência com alunado com necessidades especiais em salas de aula regulares e apenas 19% declararam experiência por mais do que três anos.

6.1. Comparação entre experiência e escores obtidos por professores na ELASI

Inicialmente elaborou-se a Tabela 13, onde aparecem o escore mínimo e máximo, a mediana e a dispersão Q1 e Q3 das formas A e B da ELASI dos professores que declararam alguma experiência com alunado com necessidades especiais e daqueles que declararam não possuírem tal experiência.

Tabela 13: Escores obtidos por sujeitos com e sem experiência com alunado com necessidades especiais.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com exp.n=47	71	106	95	92 – 99,5
	Sem exp.n=39	68	102	93	84 – 97
ELASI - forma B N=87	Com exp.n=46	75	144	121,5	114 – 130,5
	Sem exp.n=41	94	137	123	112 – 131

A Tabela 13 apresenta os números de questionários realizados na forma A (86) e na forma B (87) da ELASI. Destes grupos, foi possível identificar os questionários dos professores que indicaram possuírem alguma experiência com alunado com necessidades especiais e os que não indicaram tal experiência para as formas A e B da ELASI.

Os questionários dos professores com experiência indicaram escore mínimo (71) e máximo (106) para a forma A e mínimo (75) e máximo (144) para a forma B. Já entre os questionários dos professores sem experiência ocorreu os escore mínimo (68) e máximo (102) na forma A e mínimo (94) e máximo (137) na forma B. Foram também calculadas as medianas e a dispersão na ELASI para os questionários dos professores com experiência e sem experiência.

Para a forma A da ELASI, o escore mediano (95) obtido por professores com experiência e (93) por professores sem experiência, a dispersão identificada foi Q1 (92) e Q3 (99,5) para quem afirmou ter experiência e Q1 (84) e Q3 (97) para professores sem experiência.

Para a forma B, a mediana calculada foi (121,5) para os professores que declararam experiência e (123) para os professores que declararam inexperiência com alunado com necessidades especiais. Os quartis calculados foram Q1 (114) Q3

(130,5) para os que declararam ter experiência e Q1 (112) e Q3 (131) para aqueles sem experiência que responderam à forma B da ELASI.

Comparados os escores dos professores experientes e não para a forma A, identificou-se $p < 0,05$, o que indica que existem diferenças entre os resultados alcançados por professores experientes e não experientes. Este resultado sugere que os grupos considerados têm atitudes sociais diferentes em relação à inclusão de alunado com necessidades especiais em salas regulares. Os dados que indicaram diferença significativa entre os escores dos professores com e sem experiência na forma A da ELASI, sugerem que a experiência influencia nas atitudes sociais dos professores em relação à inclusão do alunado com necessidades especiais em salas regulares. Além disto, ao analisar o conjunto de dados da tabela 13, percebe-se que a diferença indica que os professores experientes são mais favoráveis à inclusão que professores não experientes.

Procedeu-se ainda a comparação entre os escores obtidos por professores experientes e não experientes para a forma B da ELASI e identificou-se $p > 0,05$, o que indica que não há diferença entre os resultados alcançados por estes sujeitos. Realizando o tratamento estatístico consideraram-se os escores medianos cento e vinte e um (121,5) obtidos por professores com experiência e cento e vinte e três (123) obtidos por professores sem experiência. Inicialmente foram comparados os escores abaixo da mediana dos professores experientes com os escores abaixo da mediana obtidos por professores não experientes. Nesta comparação identificou-se $p > 0,05$, o que indica que não são evidenciadas diferenças entre os escores dos professores experientes e não experientes quando considerado os escores menores do que a mediana.

Em seguida foram comparados os escores que se encontram acima da mediana obtidos por professores experientes e escores acima da mediana obtidos por professores não experientes. O resultado desta comparação também indicou $p > 0,05$, o que permite sugerir que não existem diferenças entre os escores obtidos por professores experientes e não experientes quando considerado os escores maiores que a mediana da forma B da ELASI. Nestas condições, tanto professores experientes como não experientes obtiveram escores semelhantes, não ficando evidente diferença significativa entre as atitudes sociais ao responderam à forma B da ELASI.

Foram considerados também, os escores menores que o primeiro quartil (114) obtido por professores experientes, com os escores menores do primeiro quartil (112) obtidos por professores não experientes. A comparação por meio do teste *Mann Whitney*, indicou $p > 0,05$ o que sugere que não se evidenciam diferenças entre os escores dos sujeitos considerados. Em seguida foram comparados os escores maiores do que o terceiro quartil (130,5) obtidos por professores com experiência e os escores maiores do que o terceiro quartil (131) obtidos por professores sem experiência e encontrou-se $p > 0,05$, o que indica que ao nível de significância de 5% não há diferença entre os escores obtidos por professores experientes e não experientes que responderam a forma B da ELASI.

Nestas condições, é possível sugerir que as atitudes sociais dos professores não se modificaram com a experiência com alunado com necessidades especiais, quando considerado os sujeitos que responderam a forma B da ELASI.

6.1.1. Comparação entre experiência e escores obtidos na dimensão ideológica da forma A da ELASI

A Tabela 14 apresenta os escores obtidos pelos professores nas dimensões ideológica, escore mínimo, máximo, mediana e dispersão identificadas por Q1 e Q3.

Tabela 14: Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão ideológica na forma A da ELASI

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com exp. n= 47	49	65	59	57 -61,5
	Sem exp. n= 39	49	66	58	57 - 61

Os dados apresentados na Tabela 14 foram utilizados nas comparações entre os escores dos professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais. Inicialmente, compararam-se os escores dos quarenta e nove que declararam ter experiência com os escores dos trinta e nove que declararam não ter experiência. Neste cálculo obteve-se $p > 0,05$, o que aponta para a semelhança entre os escores dos professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais, quando considerada a dimensão ideológica.

Procedendo ao tratamento estatístico, identificou-se o escore mediano (59) para os sujeitos com experiência e (58) para os sujeitos sem experiência. Comparados os escores menores dos sujeitos com e sem experiência, obteve-se $p > 0,05$, o que indica que não existem diferenças significativas entre os escores destes professores para a dimensão ideológica. Foram também comparadas os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p > 0,05$. Este resultado também aponta para a inexistência de diferença entre os escores dos sujeitos com e sem experiência quando comparados os valores superiores à mediana para a dimensão ideológica.

Procedeu-se também à análise dos dados a partir dos valores de dispersão, ou seja, considerou-se o primeiro e o terceiro quartis realizando as comparações entre os escores inferiores obteve-se $p > 0,05$ e entre os escores superiores obtendo-se também $p > 0,05$. Nestas condições, pode-se afirmar que não ficou evidente diferença entre os escores dos professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais para a dimensão ideológica na forma A da ELASI.

Os dados indicam que, embora haja diferença entre os escores totais evidenciados nas comparações da seção anterior, os escores não se diferenciam para a dimensão ideológica, pois mesmo realizando o tratamento estatístico, a tendência para aceitação dos ideais inclusivos não ocorrem entre a população investigada.

Estes dados parecem contrários à literatura que considera pouco comum ao professor se declarar avesso a educação inclusiva na atualidade. Tal constatação, no entanto, justifica-se pelo fato de que a experiência com alunado com necessidades especiais sem a devida reflexão sobre a determinantes filosóficas que sustentam a proposta de educação inclusiva podem, influenciar negativamente na aceitação do aluno com necessidades especiais em salas regulares.

6.1.2. Comparação entre experiência e escores obtidos na dimensão operacional da forma A da ELASI

A Tabela 15 indica os escores obtidos pelos professores na dimensão operacional e apresenta o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3.

Tabela 15: Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão operacional na forma A da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma A n= 86	Com exp. n= 47	15	45	36	33 - 41
	Sem exp. n= 39	19	43	34	27 - 38

Inicialmente foram comparados os escores dos quarenta e sete professores com experiência com os escores dos trinta e nove professores sem experiência por meio do teste de *Mann Whitney* e obteve-se $p > 0,05$, o que indica que não há evidências de diferenças entre os escores dos professores com e sem experiência com alunado com necessidades especiais, na dimensão operacional.

Procedendo ao tratamento estatístico, identificou-se o escore mediano (36) para os sujeitos com experiência e (34) para os sujeitos sem experiência. Comparados os escores menores dos sujeitos com e sem experiência, obteve-se $p < 0,05$, o que aponta para a existência de diferenças entre os escores destes professores para a dimensão operacional. Foram também comparados os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p < 0,05$. Este resultado indica que as diferenças entre os escores dos sujeitos com e sem experiência se evidenciaram na comparação dos valores superiores à mediana para a dimensão operacional.

Considerando que a dimensão operacional refere-se a as ações para se colocar em prática a educação inclusiva, as diferenças evidenciadas nas comparações da forma A da ELASI nesta dimensão, podem se relacionar ao fato de que professores podem estar desenvolvendo mecanismos de enfrentamento da situação de colocação de alunos com necessidades especiais em salas de aula regular. Estes mecanismos de enfrentamentos, transformados em ações

pedagógicas parecem colaborar para que os escores dos professores experientes sejam significativamente maiores do que aqueles de professores não experientes.

6.1.3. Comparação entre experiência e escores obtidos na dimensão ideológica da forma B da ELASI

Com o objetivo de investigar tendências para os resultados obtidos por professores que responderam a forma B da ELASI, procedeu-se a comparação entre os escores da dimensão ideológica.

Inicialmente foi apresentada a Tabela 16, onde aparecem os escores obtidos pelos professores com e sem experiência na dimensão ideológica que responderam à forma B da ELASI. Nesta tabela também aparecem o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3.

Tabela 16: Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão ideológica na forma B da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma B n= 86	Com esp. n=	41	89	80	76 – 83,75
	Sem esp. n=	62	88	79	75 - 83

Inicialmente compararam-se os escores dos professores experientes com os escores dos não experientes por meio do teste de *Mann Whitney*. Neste cálculo obteve-se $p > 0,05$, o que permite afirmar que não há diferença entre os escores dos professores com e sem experiência para a dimensão ideológica.

Procedendo ao tratamento estatístico considerou-se o escore mediano (80) para os professores com experiência e (79) para aqueles sem experiência e comparou-se os escores menores dos sujeitos com e sem experiência. Nesta comparação obteve-se $p > 0,05$, o que indica que inexistem diferenças significativas entre os escores menores que a mediana para a dimensão ideológica. Foram

também comparados os escores maiores do que a mediana e obteve-se $p > 0,05$. Este resultado indica que não se evidenciam diferenças entre os escores dos sujeitos com e sem experiência quando comparadas os valores superiores à mediana para a dimensão ideológica.

Em seguida foram considerados os escores abaixo do primeiro quartil (76) obtidos por professores com experiência e abaixo do primeiro quartil (75) obtidos por professores sem experiência. Comparada por meio do teste de *Mann Whitney*, obteve-se $p > 0,05$ o que indica que não existem diferença entre escores obtidos por professores com e sem experiência quando considerado os sujeitos que responderam a dimensão ideológica da forma B da ELASI. O mesmo procedimento foi realizado com os escores acima do terceiro quartil (83,75) obtidos por professores experientes e acima do terceiro quartil (83) obtidos por professores não experientes. A comparação por meio do teste de *Mann Whitney* indicou que não existem diferenças entre os escores dos professores experientes e não experientes quando considerado a dimensão ideológica da forma de B da ELASI.

6.1.4. Comparação entre experiência e escores obtidos na dimensão operacional da forma B da ELASI

Ainda em relação à forma B da ELASI, e mantendo o objetivo de investigar possíveis tendências para os resultados, compararam-se os escores obtidos por professores na dimensão operacional.

A Tabela 17 apresenta o escore mínimo, o máximo, a mediana e a dispersão identificadas por Q1 e Q3 para esta dimensão.

Tabela 17: Escores dos professores com e sem experiência para a dimensão operacional na forma B da ELASI.

		<i>Escore mínimo</i>	<i>Escore máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Dispersão Q1-Q3</i>
ELASI - forma B n= 86	Com esp. n=	31	55	43	38,25 - 46
	Sem esp. n=	28	54	44	39 -50

Inicialmente realizou-se o teste de *Mann Whitney*, comparando os escores dos professores com experiência com os escores dos professores sem experiência obteve-se $p > 0,05$, o que indica que não existem diferenças entre os escores destes professores na dimensão operacional na forma B da ELASI.

Em seguida foram comparados os escores, abaixo da mediana (43) obtida por professores com experiência e abaixo da mediana (44) obtida por professores sem experiência com alunado com necessidades especiais em sala regular. O resultado indicou $p > 0,05$, o que permite afirmar que inexistem diferenças significativas entre os escores destes professores para a dimensão operacional. Foram também comparadas por meio do teste de *Mann Whitney*, os escores acima destas medianas e obteve-se $p > 0,05$ Este resultado indica que não há diferença entre os escores dos sujeitos com e sem experiência quando comparados os valores superiores à mediana na dimensão operacional da forma B da ELASI.

Ainda foi realizada a comparação entre os escores menores do que o primeiro quartil (38,25), obtido por professores com experiência, e, menores do que o primeiro quartil (39) obtido por professores sem experiência. Tal comparação indicou $p > 0,05$, o que sugere a inexistência de diferenças entre os escores dos professores com e sem experiência quando se considera a dimensão operacional. O mesmo procedimento ocorreu para os escores maiores que o terceiro quartil (46) obtido por professores com experiência e acima de (50) para os professores sem experiência. O resultado indicou $p > 0,05$, o que permite afirmar que não se evidenciou diferença

entre os escores dos professores com experiência e sem experiência para a dimensão operacional.

6.2. Considerações sobre os resultados das comparações entre experiência e escores obtidos

A matrícula de alunado com necessidades especiais em escolar regulares tem aumentado nos últimos anos. Este fato desafia os professores a buscarem novas formas de adaptação que permitam realização do trabalho educativo.

Os professores que participaram desta pesquisa ao responderem a forma A da ELASI revelaram atitudes sociais predominantemente desfavoráveis à inclusão. Porém, os escores obtidos na ELASI por estes mesmos professores permitiram apontamentos que consideram a experiência como uma variável que influencia favoravelmente nos escores de atitudes sociais. Chama atenção o fato de que a dimensão operacional tenha se sobreposto a dimensão ideológica no valor de diferenciação. Este fato permite levantar a hipótese de que a política de educação inclusiva adotada parece ser percebida pelos professores como mais uma tarefa a ser cumprida, sem, contudo, realizarem uma reflexão crítica a respeito da inclusão de alunado com necessidades especiais em suas salas de aula. Tem-se a impressão que os professores entrevistados, aceitam o aluno com necessidades especiais e até fazem um trabalho que acena para o que se pretende em uma escola inclusiva, porém, a proposta de educação inclusiva enquanto projeto de mudança de paradigma, somente se efetivará se forem modificadas as atitudes sociais dos atores que institucionais, entre eles o professor.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil inicialmente influenciado pelo movimento de institucionalização sofreu mudanças paradigmáticas que a conduziram, mais recentemente, para o movimento de integração e de inclusão.

O paradigma da inclusão desafia o sistema de ensino prevendo mudanças na estrutura, na organização e no funcionamento das escolas e das redes de ensino. Apesar da divergência quanto a maneira como a educação inclusiva deva ser considerada, a maioria dos pesquisadores que se propõem estudar o paradigma da inclusão, o compreendem como uma possibilidade de construção de uma sociedade mais justa.

Este trabalho destacou as atitudes sociais dos professores no processo de inclusão. Partiu-se do pressuposto que os professores regentes de turma são personagens importantes para a promoção de uma cultura inclusiva.

Compreender as atitudes sociais dos personagens envolvidos no processo de educação de pessoas com necessidades especiais contribui para o planejamento de políticas públicas que ofereçam serviços educacionais de qualidade.

As atitudes sociais são consideradas como uma construção dinâmica e pessoal que pressupõe a representação cognitiva de algo ou de alguma coisa. É preciso que se tenha uma idéia sobre uma situação ou condição para se formar uma atitude. As atitudes são modificadas, assim, é perfeitamente aceitável que uma pessoa apresente atitudes sociais negativas em relação a uma condição em um contexto e positivas em outro contexto. Portanto, não se pode analisar as atitudes

sociais dos professores de uma determinada rede de ensino em relação a questão da educação inclusiva sem considerar que estas atitudes foram construídas nas relações interpessoais que estes sujeitos estabeleceram ao longo de suas vidas ou mesmo as possibilidades de mudanças oriundas de novas formas de compreensão de um fenômeno. Sabe-se que muitos são as variáveis que contribuem para que se apresentem atitudes sociais diferentes em relação a um fato ou condição.

Destacou-se a idade, a formação e a experiência como fatores que poderiam influenciar na construção de atitudes sociais. Além da constatação atitudes sociais favoráveis ou desfavoráveis à inclusão de alunado com necessidades especiais, aponta-se tendências dos professores frente a questão da inclusão.

Assim, em relação a variável a idade, não se evidenciou diferenças nos escores de atitudes sociais de professores mais velhos e mais novos em todas as comparação realizadas. Os dados fazem crer que independentemente da idade os professores mantêm atitudes sociais semelhantes em relação a inclusão de pessoas com necessidades especiais em salas regulares, o que sugere um certo conservadorismo nas atitudes sociais dos professores que participaram da pesquisa.

Ao analisar a variável formação exclusivamente na forma A da ELASI identificaram-se diferenças nas atitudes sociais que apontam para o fato de que professores com especialização possuem atitudes sociais mais favoráveis a inclusão do que profesoeres não especialistas e que a dimensão mais favorável é a operacional já que nela ficaram evidente diferenças significativas entre os escores dos professores.

Estes resultados denunciam a tímida formação continuada dos professores do município de Guarapuava. Pouco mais da metade dos professores declararam possuir especialização, e, dos especialistas, um número ainda mais tímido, fez

especialização em educação especial. Assim, não se pode esperar que temas relacionados a educação especial, educação inclusiva ou qualquer outro que faça menção à possibilidade de educar pessoas com necessidades especiais, possam ser apreciados com criticidade. Não se pretende com esta afirmação supervalorizar os cursos de especialização, mas apenas destacar que os escores dos professores especialistas na forma A da ELASI indica atitudes sociais mais favoráveis a inclusão.

Os professores especialistas indicaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão na dimensão operacional e isto pode ser entendido como um aceno de disposição para implementar ações pedagógicas que atendam as necessidades especiais das crianças que chegam às escolas regulares. No entanto, a este respeito, pode-se considerar que professores do município precisem dar continuidade as suas formações visto que, ainda que a maioria possua curso de graduação, pouco mais da metade dos que participaram da pesquisa são especialistas. Além disto, pode-se entender também com estes dados que, apesar do poder público promover cursos de atualização, estes, apresentam temáticas que remetem ação docente partindo-se do pressuposto que os fundamentos já são dominados pelos professores. Esta política implantada por diversas Secretarias de Educação, exclui o fato de que as discussões teóricas sobre educação inclusiva são recentes. Assim, acredita-se que para além da dimensão operacional, os professores devam envolver-se ideologicamente com a proposta inclusiva sob o risco de se tornarem profissionais que realizam tarefas sem, contudo, refletir sobre as implicações desta proposta.

A respeito da variável experiência o que se observou também exclusivamente na forma A da ELASI, foi que apesar da pouca experiência, aqueles docentes que atuaram ou atuam com crianças com necessidades especiais apresentam atitudes

sociais mais favoráveis à inclusão do que os professores não experientes. Estes dados foram confirmados nas dimensões ideológica e operacionais. Assim, acredita-se que os professores desenvolvam trabalhos com crianças com necessidades especiais que acene para a proposta inclusiva sem, contudo, estarem percebendo a relevância desta prática para a construção de uma sociedade mais justa.

Ainda com conclusões por serem construídas, é possível que este trabalho sirva para o início das discussões sobre a educação das pessoas com necessidades especiais no município de Guarapuava, principalmente por constatar a possibilidade de que as atitudes sociais podem ser modificadas com a experiência com alunado com necessidades especiais e por meio de realização de cursos de especialização.

Ainda que os professores que responderam a forma A da ELASI apresentem escores que apontem para atitudes sociais desfavoráveis, acredita-se que o investimento em políticas de formação continuada, por parte do poder público municipal, possa contribuir para que a escola regular passe a considerar a educação inclusiva como uma possibilidade.

Encerra-se este trabalho com algumas indagações suscitadas durante a pesquisa: Quais intervenções seriam capazes de contribuir para mudanças nas atitudes sociais dos professores em relação à educação inclusiva? Atitudes sociais positivas em relação à inclusão do alunado com necessidades especiais, mantidas por professores do ensino regular seriam capazes de atenuar os efeitos consagrados por paradigmas que apontam para a exclusão social, e que, ainda hoje influenciam perversamente a educação de pessoas com necessidades especiais? Professores com atitudes sociais mais favoráveis seria suficiente para a construção de uma escola inclusiva? Estas perguntas ainda permanecem sem respostas

conclusivas, o que se têm no momento é a esperança na educação, como um direito universal, portanto para todos.

REFERÊNCIA

AL-ZYOUNDI, M. *Teachers: attitudes towards inclusive education*. **International Journal of Special Education**. vol. 21, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.internationalsped.com/documents/07AlZyoundi.doc>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

ARANHA, M. S. F; Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 37-60.

BALEOTTI, L. R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão das relações interpessoais. 2006. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Marília, SP.

BRASIL – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça/CORDE Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Lei nº4024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. Parecer nº 02, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Parecer nº 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão e a educação especial. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-11, 2000.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo, SP: EDUC, 2004.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 29-34, out. 2005.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais. In: **Revista Educação Especial**. n. 27, Santa Maria, p. 35-48, 2006.

DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE – 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 61-76.

DUTRA, C. P., Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

GORGATTI, M. G.; PENTEADO, S. H. N. W.; PINGE, M. D; DE ROSE JR., D. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004. Disponível em: <<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/verresumo.asp?cod=3557&revista=Revista%20Brasileira%20de%20Ci%C3%Aancia%20e%20Movimento&vrnome=Volume%2012,%20n%20Famer%202004&autores=M%20Greguol%20Gorgatti,%20Sandra%20H.N.W.%20Penteado,%20Marcelo%20D.%20Pinge%20e%20Dante%20de%20Rose%20Jr.&pagina=063-068>>. Acesso em: 06 jan 2009.

GOMES, C.; BARBOSA, A. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 22, n. 1, Marília, 2006, p. 85-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

HAIDER, S. I. In: **Pak J Med Sci**. v. 24, n. 4, 2008. p. 632-636. Disponível em: <<http://pjms.com.pk/issues/julsep08/pdf/teacher.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KAIKKONEN, L; ROSE R.; KÕIV, K. *Stonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs*. In: **International Journal of Special Education**. v. 22, n. 3, 2007. p. 97-108. Disponível em: <<http://www.internationalsped.com/documents/12RoseEstonian.doc>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

KRÜGER, H. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: EPU, 1986.

KUBYANA, K. D. **Attitudes of special school teachers' towards inclusion**. Johannesburg, 2005. University of Johannesburg, South Africa. Disponível em: <<http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-10052005-123821/restricted/sec14.03.05.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

KUESTER, V. M. 10 Years on: have teacher attitudes toward the inclusion if students disabilities changed. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Manchester, 2000. Disponível em: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm>. Acesso em: 15 set. 2008.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAMEDE, G.; PRINCE, A. E.; DIAS, V. L. C. Educação Inclusiva: construindo uma sociedade para todos. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8. 2007. **Anais...** Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/docs/Arquivos/arquivosINIC/INIC0131_07_A.pdf>. Acesso em: 20 dez 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O direito à diferença na igualdade dos direitos: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, n. 23, p. 17-23, 2004.

_____. A hora da virada. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, J. M. **Testes estatísticos**: para cursos das áreas biológicas e da saúde. Curitiba: Domínio do Saber, 2004.

MARQUEZA, R. A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. **Revista Educação Especial**. Santa Maria – RS, n. 26. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a3.htm>>. Acesso em: 10 jan 2008.

MARTINS, L. de A. R. et alii. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MEC. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e às classes comuns da rede regular**. Brasília: MEC, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2009.

NAKAYAMA, A. M. **Representação Inclusiva: princípios e representação**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/>>. Acesso em 10 jan 2008.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-10.

_____. Inclusão: algumas inquietações. **Revista Inclusão**. 2005(a).

_____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2005(b), v.11, n.1, p.33-48

_____. Medida de atitudes sociais em relação à inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57., 2005(c), Fortaleza. **Anais...** Disponível em: < http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoomote.htm >. Acesso em: 20 dez 2008.

PADILHA, P. R. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**. Ano VII, nº25 fev/abr, Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Especial no Paraná: subsídios para a construção das diretrizes pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo_2.pdf> Acesso em: 15 ago. 2008.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 31-69.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RODRIGUES, M. de F.; BRANDALISE, M. A. **Escolas especiais e visão classista**. Curitiba: UEPG, 1998.

ROSA, S. P. da S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2004.

SÁ, E. D. de. Especialização na formação de professores. In: Especialização em psicologia educacional pela PUC/MG, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.18.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva**: uma análise das atitudes, habilidades e o perfil escolas inclusivo. 2008. 121p. Tese (Doutorado em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Disser-tacoes/silva_eg_dr_mar.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2008.

SOUZA, V. S. de. A eugenia no Brasil: ciência e pensamento social no movimento eugenista brasileiro do entre-guerras. In: Simpósio Nacional de História, 23., 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/Vanderlei%20Sebasti%C3%A3o%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 27 out 2007.

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

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar. In.: CUNHA, B. B. B. et alii. **Psicologia escolar**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte&Ciência, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Dados das escolas participantes da pesquisa.

Nome da Escola	N. de turma previstas no site da SEED	N de turma constatada <i>in loco</i>	N. de prof. que não participaram da pesquisa	N de prof. com dobra de período	N. de prof. que participaram da pesquisa
Escola Municipal Alcindo de Franca Pacheco	13	13	-	-	12
Escola Municipal Dom Bosco	13	13	-	-	13
Escola Municipal Profa. Carmem T. Cordeiro	15	15	-	-	15
Escola Municipal Prof.Carolina G. Franco	12	12	-	2	10
Escola Municipal Dalila H. Teixeira	8	8	2	1	6
Escola Municipal Prof. Dionísio K. Sampaio	18	18	-	2	16
Escola Municipal Enoch Tavares	10	10	-	2	8
Escola Municipal Pe. Estanislau Cebula	24	24	4	4	16
Escola Municipal Prof. Francisco Contini	12	12	-	-	14
Escola Municipal Gabriel Hugo Rios	16	16	3	1	12
Escola Municipal Hipólita N. de Oliveira	10	10	-	-	10
Escola Municipal Prof. Julieta Anciutti	8	10	-	-	11
Escola Municipal prof. Pedro Itararé	12	12	3	2	7
Escola Municipal Dr. Roberto Cunha e Silva	9	9	-	-	9
Escola Municipal Santa Cruz	8	8	-	-	13
Escola Municipal São José	4	4	1	2	1
Total	192	194	13	16	173

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para pesquisa.

Guarapuava, 19 de março de 2008.

Ilma Senhora Dorotil Casagrande Melhem

Venho, através desta, solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava para desenvolver uma pesquisa sobre a atitude social dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes de ensino regular.

Esta pesquisa será a base de dados para a dissertação de mestrado em Educação que estou desenvolvendo na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Marília, sob orientação do Professor Doutor Sadao Omote.

Pretendo aplicar uma escala de investigação das atitudes sociais, escala conhecida como ELASI, que consiste em um roteiro de 35 afirmações que são avaliadas pelos professores. O tempo estimado para a aplicação do instrumento é 20 minutos, podendo se estender a 30 minutos. A ELASI pode ser aplicada coletivamente no conjunto de professores de cada escola simultaneamente e por período de trabalho. Assim, esta autorização deve se estender à possibilidade de estabelecer contato pessoal telefônico com cada unidade escolar e agendar um horário para a efetivação da coleta de dados. Nessa ocasião será explicado aos professores o propósito da pesquisa e solicitada sua participação como sujeitos. Após análise dos resultados, comprometo-me a realizar uma devolutiva para a essa Secretaria. Destaco, ainda, que os sujeitos da pesquisa e as unidades escolares não serão identificadas.

Antonio Alexandre Pereira Junior

APÊNDICE C - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Nome		
Idade		Sexo () M () F
Formação		
F1 Ensino Médio com habilitação para o Magistério	() sim () não	
F 2 Ensino Médio com habilitação para o Magistério e adicional em Educação Especial	() sim () não	
F3 Graduação em Pedagogia	() sim () não	
F4 Graduação em outro curso de licenciatura	() sim () não	
F5 Graduação em curso de bacharelado	() sim () não	
F6 Especialização em Educação Especial	() sim () não	
F7 Especialização em área afim à educação	() sim () não	
F8 Especialização em áreas não relacionadas à educação	() sim () não	
F 9 Mestrado em Educação ou em áreas afins	() sim () não	
F 10 Mestrado em outra área de conhecimento	() sim () não	
Experiência Profissional		
E1 Tempo de exercício, de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	_____ ano(s)	
E2 Além da docência, desempenhou outra função em escolas do Ensino Fundamental (direção, supervisão, orientação, atc.)? Quanto tempo?	() sim () não _____ ano(s)	
E3 Experiência com alunado com necessidades educacionais especiais em sala de ensino regular. Quanto tempo?	() sim () não _____ ano(s)	
E4 Experiência com alunado com necessidades educacionais especiais em sala especial e/ou sala de recursos. Quanto tempo?	() sim () não _____ ano(s)	
E5 Experiência com alunado com necessidades educacionais especiais em escola especializada. Quanto tempo?	() sim () não _____ ano(s)	

ANEXO A – ELASI forma A

Caro(a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, 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 de 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:

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

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:

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)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

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)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às 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)

ANEXO B – ELASI forma B

Caro(a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, 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 de 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:

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

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:

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. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que, para isso, sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)