



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Adriana Alonso Pereira

Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar:
estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e crianças

Marília
2024

Adriana Alonso Pereira

Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar:
estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e
crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador (a): Prof. Dr. Sadao Omote

Marília
2024

Ficha catalográfica

P436d

Pereira, Adriana Alonso

Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar : estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e crianças / Adriana Alonso

Pereira. -- Marília, 2024

128 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Sadao Omote

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Mudança de atitude. 4. Currículo integrado. 5. Interdisciplinaridade na educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Adriana Alonso Pereira

**Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar:
estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e
crianças**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dra. Ketilin Mayra Pedro
UFSCAR- São Carlos

Prof. Dra. Camila Mugnai Vieira
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dra. Aline de Novaes Conceição
UFMS – Câmpus do Pantanal

Marília, 19 de fevereiro de 2024.

Àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar a cada dia!

Agradeço ao meu querido amigo e professor orientador Sadao Omote pelo exemplo de ser humano ético e profissional que tem me conduzido na trajetória acadêmica e pessoal. Muito obrigada pelos ensinamentos e por despertar o desejo de ver além das aparências!

Agradeço à banca pelas ótimas contribuições tecidas ao longo da realização deste trabalho. Agradeço à professora Dra. Anna Augusta, à Dra. Camila Mugnai, à Dra. Ketilin e à Dra. Aline Novaes pelo exemplo de seres humanos que atuam de forma consistente para trazer luz aos problemas educacionais brasileiros com tanta dedicação e afinho. Obrigada por servirem de exemplo para tantos profissionais, em especial para os futuros pedagogos.

Aos suplentes da banca examinadora, o Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, a Dra. Adriana Garcia Gonçalves e o Dr. Nilson Rogério da Silva, por terem aceitado o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa.

Agradeço ao grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” - DIDE, pelas contribuições tecidas durante as reuniões do grupo de pesquisa, as quais foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Especialmente Maewa Martina Souza Silva, pela generosidade e cumplicidade para auxiliar-me na compreensão da estatística não paramétrica.

Agradeço à minha família por ter me apoiado nos momentos bons e ruins, ensinando-me a buscar os meus objetivos com afinho e dedicação! Em especial, aos meus pais Zenício José Pereira e Valéria Cristina Alonso Luiz, pelo exemplo de ser humano em que me espelhei para seguir a minha caminhada! Agradeço aos meus irmãos, Natália Alonso Pereira e Alexandre Alonso Pereira, por todo incentivo.

Ao meu marido Lucas Rodrigues Honorato, pelo companheirismo, pelo incentivo aos estudos, com debates e ideias para aprimoramento do trabalho, sobretudo, pela paciência nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos professores e estudantes participantes da pesquisa, que muito me ensinaram sobre diversidade e inclusão.

Às escolas municipais onde o trabalho foi realizado: aos professores, diretores, demais funcionários e estudantes, por todo envolvimento na pesquisa realizada.

A Natália Nakano, pela tradução do resumo.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

“Concluiu sua narrativa com a descrição de como deixou Becky e saiu numa expedição exploratória; como seguiu por duas passagens até onde a linha de pipa poderia chegar; como caminhou num terceiro corredor e, quando já estava disposto a voltar, pois a linha tinha chegado ao seu limite, avistou, a uma grande distância, uma pequena claridade que parecia ser a luz do dia. Contou que soltou a linha, seguiu tateando na direção dela, enfiou a cabeça e os ombros num buraco e se deparou com o largo rio Mississippi correndo diante dele!”

Mark Twain (2017, p. 216)

RESUMO

A Educação Inclusiva depende de um ambiente acolhedor e adequado às necessidades de todos os alunos. Contudo, são muitas as barreiras para que, de fato, esse paradigma se concretize na realidade escolar. Uma das dificuldades para tal concretização refere-se às barreiras atitudinais, as quais dizem respeito à maneira como as pessoas lidam com as diferenças. Uma maneira de minimizar tais barreiras refere-se à ampliação de espaços de discussão sobre temáticas envolvendo a diversidade e a inclusão. Para tanto, a organização dos currículos escolares a fim de contemplar tais temáticas pode contribuir para a diminuição das barreiras atitudinais, pois os alunos têm a oportunidade de debater tais temas visando promover o respeito às diferenças. Desse modo, a abordagem dos temas diversidade e inclusão, por meio da perspectiva de infusão curricular e interdisciplinar, pode favorecer a construção de um ambiente mais inclusivo, uma vez que os temas não são trabalhados de forma isolada nas disciplinas, mas de forma integrada, considerando o papel das escolas na formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade de modo a respeitar as diferenças. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou investigar concepções sobre deficiências de professores e estudantes de escolas de tempo integral e os efeitos de encontros formativos sobre diversidade e inclusão numa perspectiva interdisciplinar nas atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. Os encontros formativos envolveram a capacitação de professores, por meio de três encontros formativos, para desenvolver e aplicar atividades relacionadas às temáticas da diversidade e inclusão. Participaram da pesquisa 22 professores de 3º, 4º e 5º anos de três Escolas municipais de Ensino Fundamental I (EMEFs) de tempo integral de uma cidade do interior paulista e seus respectivos estudantes. A fim de verificar possíveis efeitos dos encontros formativos nas atitudes dos professores, foram constituídos dois grupos: o experimental (GE) e o controle (GC). O mesmo ocorreu com os grupos de estudantes, foram compostos grupos de GE e GC, com o intento de investigar possíveis efeitos nas atitudes sociais de tais estudantes, por meio da intervenção realizada pelos seus respectivos docentes, a qual envolveu a abordagem das temáticas diversidade e inclusão no contexto de sala de aula. Os instrumentos de coleta utilizados foram a Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão (ASI-EI), um questionário sobre as concepções de crianças em relação às deficiências, um questionário sobre as concepções de professores em relação às deficiências e a Escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão (ELASI). A partir das respostas dadas à ASI-EI e ELASI, os participantes tiveram seus escores referentes às atitudes sociais em relação à inclusão calculados. Aos dados provenientes dos questionários sobre as deficiências, tanto dos estudantes como dos professores, foram atribuídas categorias às respostas. Testes estatísticos foram utilizados sempre que a natureza dos dados indicava sua aplicação. Os resultados não evidenciaram alterações significativas nas atitudes sociais dos professores e alunos pertencentes ao grupo experimental (GE). O mesmo pôde ser observado em relação às concepções dos professores e estudantes acerca das deficiências.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Formação docente; Currículo.

ABSTRACT

Inclusive Education relies on creating a welcoming environment tailored to the needs of all students. However, numerous are the barriers for this paradigm to actually materialize in school settings. A significant challenge in achieving inclusion refers to attitudinal barriers, which concern how individuals deal with differences. One way to mitigate such barriers includes expanding spaces for discussion on topics involving diversity and inclusion. To this end, the organization of school curricula to cover such topics can contribute to reducing attitudinal barriers, as students have the opportunity to discuss such topics to promote respect for differences. Addressing the themes of diversity and inclusion through the perspective of curricular and interdisciplinary infusion can promote the construction of a more inclusive environment. This approach ensures that the themes are not tackled in isolation within the disciplines, but are integrated across the curriculum, considering the role of schools in educating individuals capable of acting in society in a way that respects differences. In this sense, this research focused on examining perceptions of disabilities among teachers and students in full-time schools and the effects of training sessions on diversity and inclusion delivered from an interdisciplinary perspective on the social attitudes of teachers and students towards inclusion. The training program consisted of three training sessions aimed at equipping teachers to design and implement activities related to the themes of diversity and inclusion. The study involved 22 teachers from the 3rd, 4th and 5th grades of three full-time Municipal Elementary Schools I (EMEFs) in a town in Western São Paulo state and their respective students. In order to verify possible impacts of training sessions on teachers' attitudes, two groups were constituted: experimental group (EG) and the control group (CG). The study also involved forming EG and CG with the students, aiming to investigate potential changes in their attitudes as a result of the intervention conducted by their respective teachers, which included addressing themes of diversity and inclusion within the classroom context. The collection instruments were the Children's Scale of Social Attitudes Towards Inclusion (ASI-EI), a questionnaire on children's conceptions regarding disabilities, a questionnaire on teachers' conceptions regarding disabilities, and the Likert Scale of social attitudes towards inclusion (ELASI). Based on the answers given to the ASI-EI and ELASI, participants had their scores regarding social attitudes towards inclusion calculated. Categories were assigned to the data from the questionnaires on disabilities, both from students and teachers. Statistical tests were used whenever the nature of the data indicated their application. The findings indicated that there were no significant changes in the social attitudes of teachers and students in the experimental group (EG). Similarly, there were no changes observed in relation to teachers' and students' conceptions about disabilities.

Keywords: Elementary Education; Teacher training; Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descrição dos encontros formativos.	48
Figura 1 – Exemplo de sequência de atividades elaboradas por uma das professoras.	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da escala de mentira da ELASI	65
Tabela 2 – Resultados da ELASI para GE e GC nos períodos da manhã e da tarde e comparação com a Prova de Mann-Withney	66
Tabela 3 – Resultados da ELASI em GE e GC pré e pós-teste	66
Tabela 4 - Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes	75
Tabela 5 - Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes pré e pós-teste	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASI-EI	Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DI	Deficiência Intelectual
ELASI	Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão
EMEFs	Escolas municipais de Ensino Fundamental
HEC	Horas de Estudo Coletivo
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	Contribuições das atitudes sociais em relação à inclusão para um ambiente educacional mais inclusivo	16
2.2	Mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão a partir de ações intencionais	22
2.3	Currículo e diversidade: uma complementaridade necessária	28
3	OBJETIVOS	40
3.1	Objetivo geral	40
3.2	Objetivos específicos	40
4	MÉTODO	40
4.1	Caracterização dos participantes	40
4.2	Caracterização das escolas participantes	41
4.3	Critérios de inclusão	41
4.4	Materiais	42
4.5	Procedimentos de coleta de dados	42
4.6	Procedimentos de análise de dados	43
4.7	Procedimentos éticos	52
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO A – Elasi forma A (professores) – versão <i>on-line</i>	93
	ANEXO B - Elasi forma B (professores) – versão <i>on-line</i>	107
	ANEXO C – Questionário concepções sobre as deficiências (aluno)	121
	ANEXO D - Questionário concepções sobre as deficiências (professor)	112
	ANEXO E – Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão	123
		127

“—Em todas as posições sociais, quão deliciosas são as emoções com que a mente juvenil anseia, por antecipação, as cenas festivas! A mente fantasiosa ocupa-se em esboçar róseas figuras de alegria. Na imaginação, a voluptuosa devota da moda se vê, em meio à animada multidão, observada por todos os observadores. Sua forma graciosa, trajando alvo vestido, rodopia pelos labirintos da alegre dança; seus olhos são os mais brilhantes, seus passos, os mais leves da divertida festa.”

Mark Twain (2017, p. 148)

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão visa a assegurar a todos o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, que respeite as múltiplas diferenças dos indivíduos, de modo a garantir acesso e permanência nas instituições escolares em todo o país. O paradigma da inclusão revisa concepções acerca de um ensino homogêneo, o qual não leva em conta as especificidades de todos os educandos. Conforme pontuado por Cunha (2020, p. 6), o paradigma prevê a revisão de

[...] padrões de classificação, dos testes de quociente de inteligência (QI), de homogeneização do processo ensino-aprendizagem e se busca uma perspectiva de educar dentro dos anseios da diversidade, das inteligências múltiplas, considerando as necessidades de todos os discentes como base da educação renovada e emancipatória.

Nesse sentido, ao tratarmos dos processos de ensino e aprendizagem, é necessário também abordar as relações entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos. O processo de interação entre docentes e discentes deve ocorrer de forma harmoniosa, objetivando garantir um espaço educacional acolhedor e inclusivo para todos os envolvidos. Considerar as necessidades de todos os discentes é relevante para proporcionar um ambiente que acolha tais necessidades. Dessa forma, "[...] a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada aluno, bem como entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais" (Vieira; Omote, 2021, p. 744).

Uma variável que pode influenciar a maneira de lidar com as pessoas com deficiência refere-se às atitudes sociais. Tais atitudes são formadas durante o processo de socialização, o qual é marcado pela relação entre as crenças elaboradas ao longo da vida e os sentimentos pró ou contra, os quais podem desencadear ações coerentes com o afeto e a cognição em relação a essas pessoas, como, por exemplo, ações de aceitação ou de exclusão (Fonseca-Janes; Omote, 2014).

Estudos que se ocupam em investigar as atitudes sociais dos professores vêm sendo ampliados, à medida que houve um aumento das discussões a respeito da oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência (Vieira; Omote, 2021). O trabalho desempenhado pelos professores pode ser influenciado pelas atitudes sociais, uma vez que, assim como as demais

peçoas, os professores constroem crenças e conhecimentos com respeito às peçoas com deficiência. Essas crenças, conhecimentos e sentimentos pró ou contra as peçoas com deficiência podem traduzir-se em ações favoráveis ou não em relação a esse público. As expectativas dos professores a propósito da aprendizagem de seus alunos podem ser influenciadas pelas atitudes sociais (Vieira; Omote, 2021).

Tendo em vista que as atitudes sociais dos professores podem influenciar as relações de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, pontuar a respeito das estratégias de modificação das atitudes sociais pode ser algo relevante, pois, por vezes, a formação de professores não enfoca os aspectos interacionais dos processos de ensino e aprendizagem. O foco técnico da formação de professores não tem dado conta da complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem (Omote; Vieira, 2021). Desse modo, torna-se relevante considerar tais aspectos, no processo de formação de professores, visando a possibilitar um ensino mais inclusivo, do ponto de vista do desenvolvimento de um ambiente educacional mais acolhedor. Para que isso ocorra, é imperioso investigar as variáveis pessoais dos professores e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, dado que as atitudes sociais, como uma das variáveis, influem nesses processos, incluindo o convívio e a aceitação das diferenças.

A respeito das estratégias de modificação das atitudes sociais de professores e alunos, encontram-se, na literatura, diferentes resultados quanto ao emprego de distintos procedimentos, com vistas a verificar os efeitos de cursos, *workshops* e programas informativos nas atitudes sociais de professores e alunos. Existem estudos que se dedicaram a investigar os efeitos de programas informativos nas atitudes sociais de alunos (Vieira, 2006; Conceição, 2018) e de professores e alunos (Vieira, 2014). Tais trabalhos colaboram para a compreensão da inclusão escolar, uma vez que a inclusão não depende apenas da provisão de recursos humanos, materiais e tecnológicos, mas também do fomento dos aspectos interacionais, os quais são essenciais para a compreensão da inclusão como um fenômeno social e multifacetado.

Diante do exposto, defende-se, nesta tese, a ideia de que, no processo de formação de professores, há que se levar em conta a abordagem dos aspectos interacionais e como tais aspectos podem interferir nas relações de ensino e aprendizagem. Segundo pontuado por Placco e Silva (2015, p. 26), historicamente, o

processo de formação de professores centrou-se nos aspectos de domínio das técnicas do ensinar, desconsiderando aspectos adjacentes, os quais são fundamentais para uma educação que preze a qualidade de ensino, já que se sabe que a qualidade de ensino perpassa também aspectos das relações entre professores e alunos e destes com seus pares. Nesse sentido, questiona-se que, "[...] se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?" Propomos, nesta tese, o modelo interdisciplinar como reconstituente dos saberes que foram historicamente fragmentados e, no caso da formação de professores, torna-se necessário também buscar o elo cognitivo entre os saberes para além dos aspectos do domínio das disciplinas escolares, observando-se que "[...] não se restringe mais ao domínio consistente de uma área específica, mas exige que esse conhecimento se articule com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares" (Placco; Silva, 2008, p. 26).

Espera-se que as informações fornecidas pelos professores e discentes participantes desta pesquisa possam contribuir para a construção do conhecimento acerca das atitudes sociais quanto à inclusão e às concepções sobre deficiências. Isso possibilitará o desenvolvimento de estratégias mais abrangentes com respeito ao processo de formação de professores, bem como práticas pedagógicas mais inclusivas, nos processos de ensino e aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contribuições das atitudes sociais em relação à inclusão para um ambiente educacional inclusivo

A inclusão tem sido amplamente discutida, nas sociedades contemporâneas, visto que, cada vez mais, se reconhece a importância e a necessidade de que todos tenham garantidos os seus direitos de participação ativa na sociedade. Desse modo, diversos são os documentos que ressaltam a importância de uma sociedade que seja mais inclusiva (Brasil, 1988, 1994, 1996, 2001, 2008, 2011, 2015, 2018).

A educação inclusiva é um paradigma que concebe o espaço educacional como propício para a abertura às diferenças dos estudantes. Nesse sentido, tal paradigma reafirma a necessidade de as escolas se organizarem, de sorte a possibilitar que todos os estudantes, independentemente das diferenças que possam apresentar, tenham acesso a um ensino de qualidade, de forma indistinta, conforme preconizado na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990).

A fim de possibilitar que o paradigma da inclusão se efetive, no dia a dia das escolas, é fundamental que ocorra uma reestruturação, para além das modificações arquitetônicas, nos materiais, mobiliários e recursos, que leve em conta também a necessidade de modificações no modo como os docentes lidam com as diferenças, em sala de aula.

O professor é capaz de favorecer o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo, porque é responsável por mediar conflitos em sala de aula e buscar estabelecer um clima mais saudável. Nessa perspectiva, concordamos com Omote (2018, p. 1), ao destacar a importância das "[...] relações sociais e interpessoais acolhedoras na classe e em toda a comunidade escolar podem constituir-se em um importante requisito para a construção de um ambiente educacional inclusivo".

Quanto ao desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis, as quais podem cooperar para um ambiente educacional mais inclusivo, o estudo das atitudes sociais pode trazer contribuições para a elucidação dos aspectos que envolvem a inclusão escolar, pois as atitudes sociais podem ser preditoras de comportamentos sociais (Omote, 2018).

As atitudes sociais, com efeito, podem ser positivas ou negativas, em relação a um determinado alvo (objeto); são formadas a partir de três componentes:

cognitivo (o que se pensa quanto ao objeto), afetivo (o que se sente) e comportamental (o modo como se comporta diante do objeto). Assim, podemos situar o estudo das atitudes sociais direcionadas a um grupo específico de pessoas, como, por exemplo, as pessoas com deficiência (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018).

As atitudes sociais voltadas à inclusão têm colaborado para a elucidação dos aspectos que envolvem a compreensão das deficiências, no âmbito social, uma vez que se referem ao modo como nos relacionamos com pessoas ou outros objetos sociais (Omote, 2018). Diversos estudos têm buscado compreender o papel do entorno social, na manutenção ou redução das barreiras atitudinais com respeito à pessoa com deficiência; entretanto, não é tarefa fácil elucidar questões relativas à relação entre o fenômeno das deficiências e a aceitação, por parte da sociedade.

Na busca por explicitar aspectos associados à relação entre o entorno social e as pessoas com deficiência, foram construídos instrumentos confiáveis, capazes de mensurar o fenômeno das atitudes sociais em relação à inclusão. Omote (2005) descreve o percurso metodológico para a criação de um instrumento desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, denominado Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), o qual demonstrou fornecer contribuições para a elucidação de aspectos referentes à compreensão das deficiências como um fenômeno social. Tal instrumento vem sendo utilizado por diversos pesquisadores (Carvalho, 2008; Silva, 2008; Omote; Pereira Júnior, 2011; Orrico, 2011; Pereira, 2019).

Além desse instrumento, foi construída uma versão de escala destinada a crianças e adolescentes, denominada Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ASI-EI), a qual passou por algumas versões, até ser tomada como confiável, para a mensuração das atitudes sociais com respeito à inclusão. A versão atual conta com 20 itens, sendo que 10 expressam atitudes favoráveis e 10 indicam atitudes desfavoráveis em relação à inclusão (Vieira; Omote; Baleotti; Souza, 2022).

A fim de examinar possíveis contribuições dos estudos que se ocuparam em investigar as atitudes sociais relativas à inclusão, destacam-se alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas, tendo como participantes professores das etapas iniciais da Educação Básica, a saber: professores da Educação Infantil (Pereira, 2019) e professores do Ensino Fundamental (Carvalho, 2008; Pereira Júnior, 2009; Silva, 2008).

Estudos interessados em investigar as atitudes sociais quanto à inclusão de professores das etapas iniciais da Educação Básica são relevantes, pois demonstram uma preocupação com a importância do início do processo de escolarização, por meio do reconhecimento de que a etapa inicial de escolarização é crucial para suscitar nos estudantes reflexões acerca da importância do respeito à diversidade, porque se trata de uma etapa crítica para a aprendizagem dos estudantes.

As atitudes sociais são apenas uma das variáveis pessoais dos professores, as quais podem influenciar o modo como eles lidam com as diferenças de seus alunos, em sala de aula. Nesse sentido, além de conhecer as atitudes sociais dos professores, é igualmente relevante investigar a relação entre as atitudes sociais referentes à inclusão e as variáveis pessoais desses professores, como, por exemplo: área de atuação, experiência profissional, idade, gênero, contato anterior com pessoas com deficiência, entre outras, já que a relação entre tais variáveis e as atitudes sociais podem influenciar as relações estabelecidas entre professores e alunos.

Vieira e Omote (2021) apresentam discussões importantes a respeito da associação entre as atitudes sociais concernentes à inclusão e as variáveis demográficas dos professores, ressaltando que o cruzamento dos dados das atitudes sociais voltadas à inclusão e as variáveis demográficas dos professores pode ser relevante, visto que as variáveis pessoais dos professores podem influenciar o modo como os professores se relacionam com seus alunos, bem como as condutas adotadas em sala de aula. Nesse sentido, os autores destacam ainda que os cursos de formação de professores precisam levar em conta não apenas os aspectos técnicos do magistério, mas também os aspectos relacionais envolvendo o modo como os professores lidam com as diferenças, dentre elas, as deficiências, pois professores que apresentam atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão tendem a ter menor pré-disposição para incluir alunos com deficiência.

Apresentamos, a seguir, a título de exemplificação, algumas pesquisas que examinaram uma eventual relação entre as atitudes sociais e as variáveis demográficas de professores da Educação Básica.

A respeito da variável idade, os resultados provenientes da análise feita por Pereira Júnior (2009) evidenciaram não haver diferença entre as atitudes sociais de professores mais jovens, quando comparados com os mais velhos. Por outro lado,

na revisão sistemática efetuada por Lacruz-Pérez, Sanz-Cervera e Tárraga-Mínguez (2021), dentre a maioria dos estudos analisados, professores mais jovens e com pouca experiência revelaram atitudes mais favoráveis. Por sua vez, resultados conflitantes foram obtidos nos estudos de Fonseca-Janes e Omote (2014) e Gouveia (2019), mostrando que professores mais velhos, quando comparados aos mais novos, apresentaram atitudes mais favoráveis a respeito da inclusão.

A propósito do contato com pessoas com deficiências, podemos notar resultados semelhantes em estudos que sugerem que essa variável pode influenciar positivamente as atitudes sociais referentes à inclusão (Avramidis; Norwich, 2002; Hernández - Vázquez *et al.* 2011; Olson, 2003; Silva, 2008).

Silva (2008) objetivou analisar as atitudes sociais voltadas à inclusão e habilidades sociais de 55 professores regentes de escolas comuns, bem como verificar se as diretrizes para a implementação da inclusão estavam em consonância com a rotina observada nas escolas. Para isso, utilizou como um dos instrumentos de coleta de dados a ELASI. Segundo a pesquisadora, os professores apresentaram atitudes favoráveis em relação à inclusão; ela sugere que os escores favoráveis podem estar associados ao crescente discurso acerca da inclusão, o qual é fortemente difundido nas políticas educacionais. Além disso, também percebeu que a maioria dos professores possuía formação em nível superior e contato anterior com a Educação Especial.

Carvalho (2008) ensejou avaliar a implementação da política de Educação Especial, juntamente com os desdobramentos dessa implementação. Nesse bojo, os professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, tiveram suas atitudes sociais associadas à inclusão avaliadas por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), no início e final do ano. Os resultados indicam que, ao final do ano, os professores exibiram atitudes sociais menos positivas. Sobre a presença de aluno com deficiência matriculado na classe de ensino comum, os dados revelaram que os professores mostraram atitudes menos favoráveis.

O tempo de experiência docente também é uma variável que pode afetar as atitudes sociais relativas à inclusão, pois há estudos, como o desenvolvido por Orrico (2011), que apontam que professores com mais tempo de experiência docente demonstram atitudes mais favoráveis, quando comparados aos professores de menos experiência. Por outro lado, os resultados dos estudos de Sunko e Kaselj

(2020) e Chopra (2008) não evidenciaram diferença estatisticamente significativa, ao comparar as atitudes sociais de professores mais experientes com as atitudes dos menos experientes.

Além das variáveis demográficas a impactar as atitudes sociais dos professores, há outras variáveis pessoais, como as concepções dos professores, as quais podem manter alguma relação com as atitudes. Nos dizeres de Mendes (1995, p. 6), “[...] as concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas”. Desse modo, pode-se falar em concepções sobre os mais variados assuntos, categorias de pessoas, como, por exemplo, sobre as pessoas com deficiência.

Há exemplos de pesquisas desenvolvidas com o intuito de investigar possíveis relações entre as atitudes sociais e concepções sobre a inclusão ou temas adjacentes, como no estudo efetuado por Souza (2017), o qual objetivou analisar as atitudes sociais concernentes à inclusão e às concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado de alunos de um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado; os alunos que apresentaram concepções mais adequadas com respeito ao Atendimento Educacional Especializado foram também aqueles que exibiram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão.

Por sua vez, Marinho (2016) almejou pesquisar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva e de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília. A autora identificou que as concepções sobre Educação Inclusiva exibidas pelos estudantes parecem manter uma certa relação com as atitudes sociais, uma vez que os alunos do 4º ano tiveram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, bem como compreensões mais adequadas a respeito dos conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, quando comparados às dos cursistas do 1º ano.

Pereira (2019) objetivou analisar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down e suas respectivas atitudes sociais quanto à inclusão. Para isso, utilizou a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). No que concerne aos participantes da pesquisa, apesar do número pequeno, foi possível observar certa tendência, ao se investigar a relação entre atitudes sociais voltadas à inclusão e concepções sobre o brincar, isto é, professoras que obtiveram escores mais altos na escala de atitudes também exibiram concepções mais adequadas direcionadas ao brincar. Apesar da

tendência observada, não foi possível constatar de forma significativa, a correlação entre as concepções e atitudes sociais dos professores.

Ressalta-se, a partir das pesquisas apresentadas, que as concepções sobre a inclusão e conhecimentos que os professores apresentam acerca das deficiências são apenas um dos fatores que pode interferir nas atitudes sociais em relação à inclusão, uma vez que, as atitudes sociais se referem a um fenômeno complexo, que depende da influência de outras variáveis como as características “[...] não só dos sujeitos como também dos objetos atitudinais” (Omote, 2018, p. 647).

Além da relevância do papel desempenhado pelo professor para a construção de um ambiente educacional inclusivo, há também que se considerar o papel desempenhado pelos estudantes no estabelecimento de relações sociais positivas a respeito das pessoas com deficiência. Nesse sentido, conhecer as atitudes sociais, bem como o que os estudantes pensam acerca das deficiências pode ser relevante para a implementação da proposta da Educação Inclusiva, a qual depende do envolvimento ativo de professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

Desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade a respeito das diferenças humanas. Nesse sentido, os adultos necessitam conversar com as crianças a respeito de tais diferenças de modo a prevenir a reprodução de estereótipos e preconceitos (Vieira, 2006).

Freitas (2011) apresenta contribuições da abordagem da temática das diferenças ser explorada desde a Educação Infantil, uma vez que por meio da atividade principal da criança, que é o brincar, elas representam situações do cotidiano, dentre elas, as ações conduzidas às pessoas com deficiência. A autora almejou examinar as concepções de crianças sem deficiência, de 5 a 6 anos, matriculadas na Educação Infantil, sobre a inclusão social de crianças com deficiência. Por meio de sessões de observações de brincadeiras espontâneas, bem como entrevistas realizadas com as crianças, a autora encontrou que por mais que algumas crianças reproduzissem concepções de deficiências associadas à ideia de limitação, apresentavam também pré-disposição para incluir crianças com deficiência nas brincadeiras. Os resultados do estudo desenvolvido por Hong, Kwon e Jeon (2014), tendo como participantes crianças de 5 anos matriculadas na etapa da Educação Infantil, revelaram que poucas crianças apresentaram conhecimentos relativos às deficiências. As incompreensões acerca das deficiências não se limitam à etapa da Educação Infantil. O mesmo foi observado com relação aos adolescentes

matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Souza, 2014; Stylianidou; Mavrou, 2021).

Nesse sentido, apesar da pré-disposição das crianças para incluir as crianças com deficiência, estudos como os desenvolvidos por (Diamond; Tu, 2009; Diamond et al., 2008) revelaram que as crianças eram mais propensas a incluir a criança com deficiência nas brincadeiras, quando o grau de comprometimento apresentado pela criança com deficiência não interferia ou interferia minimamente nas brincadeiras propostas. Adicionalmente, os achados do estudo desenvolvido por Brito e Omote (2014) sugerem que a presença de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão, por parte de estudantes sem deficiência, parece depender do grau de comprometimento apresentado por estudantes com deficiência, bem como da qualidade da interação entre estudantes sem deficiência e estudantes com deficiência. O mesmo pode ser observado em relação às atitudes sociais dos professores, as quais, de acordo com Hastings e Oakford (2003), podem ser influenciadas pelo grau de comprometimento da deficiência, demonstrando atitudes menos favoráveis quando os estudantes apresentam dificuldades comportamentais e emocionais em comparação com as dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, conscientizar as crianças sobre as diferentes necessidades das crianças com deficiência pode ser um caminho promissor para a promoção de um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de relações saudáveis e positivas, com o objetivo de facilitar a participação das crianças com deficiências nas atividades propostas. A ampliação dos conhecimentos acerca das deficiências pode possibilitar uma maior aceitação e a promoção de ações inclusivas.

2.2 Mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão

Outro aspecto das atitudes sociais em relação à inclusão que vem sendo pesquisado por estudiosos internacionais e nacionais se refere às mudanças de atitudes sociais. De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018), as atitudes sociais podem ser modificadas mediante ação planejada e intencional para promover a sensibilização dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Uma nova informação ou uma nova experiência podem afetar os componentes das atitudes sociais, contribuindo para as mudanças delas. “Quando um indivíduo recebe novas informações, ou parece se identificar mais com novos grupos, seu sistema

atitudinal torna-se menos coeso e mais propenso a modificações.” (Cornick; Savoia, 1989, p. 45).

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018), as atitudes sociais podem ser modificadas diante de experiências que ecoem em algum dos componentes, o cognitivo, o afetivo ou o comportamental. No que concerne ao componente cognitivo, uma exposição a uma nova situação, como o caso de uma pessoa que possui crenças negativas acerca de pessoas pretas, pode ter suas atitudes modificadas, em virtude do convívio com essas pessoas e, através desse convívio, acontecer uma reestruturação das crenças a respeito dessas pessoas. O mesmo pode se dar com alterações no componente afetivo.

Os referidos autores nos ajudam a visualizar de que modo o componente afetivo pode afetar os outros componentes, conduzindo a uma busca por equilíbrio entre os três componentes. Em uma situação hipotética, uma pessoa, ao ter um desentendimento com outra, modifica a relação de afeto, o comportamento que exibirá diante dessa situação, bem como os pensamentos capazes de justificar a alteração afetiva. A insistência de que determinado comportamento ocorra, por exemplo, “[...] os pais exigirem que seus filhos ingressem num colégio do qual eles não gostam, mas que, no julgamento dos pais, é o que lhes trará mais benefícios no futuro”, pode resultar em reorganização dos outros componentes (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2007, p. 246).

Alguns fatores, conforme mencionado por Rodrigues (1995, p. 39), concorrem para a modificação das atitudes sociais, a saber: credibilidade do persuasor, ordem de apresentação dos argumentos, argumentação unilateral e bilateral, apresentação ou omissão do objetivo da persuasão, quantidade de mudança tentada e natureza emocional ou racional da comunicação.

A propósito da credibilidade do persuasor, o impacto da afirmação de uma pessoa que tenha experiência e autoridade em determinado assunto fará com que o efeito dessa informação na alteração das atitudes seja maior do que a mesma informação proferida por uma pessoa leiga no assunto.

Em relação à ordem de apresentação dos argumentos, quando se apresenta primeiramente a uma audiência pouco familiarizada com um determinado assunto, argumentos considerados mais importantes do que os menos importantes, pode “[...] motivar uma audiência não muito sintonizada na comunicação persuasiva.” (Rodrigues, 1995, p. 39).

Quanto à argumentação unilateral e bilateral para audiências com maior grau de instrução, o Grupo de Pesquisadores de Yale obteve melhores resultados na argumentação do tipo bilateral, isto é, quando são focados pontos positivos e negativos, e os negativos refutados. Já com respeito às audiências com menor grau de instrução, no que diz respeito ao nível de escolarização, a argumentação unilateral (apenas argumentos pró) funcionou melhor.

No que se refere à apresentação ou omissão do objetivo da persuasão, com audiências com maior grau de instrução, é conveniente deixar que tirem suas próprias conclusões acerca dos argumentos apresentados. Por sua vez, diante de uma audiência com menor grau de instrução, é oportuno explicitar claramente as conclusões que procedem da exposição dos argumentos.

Em relação à quantidade de mudanças tentada, a persuasão tende a ser mais eficiente, quanto maior a credibilidade do orador e a mudança ensejada.

Argumentos de natureza emocional tendem a ser mais eficazes em audiências com menor grau de instrução, contudo, se os argumentos forem utilizados para despertar a atenção da audiência e se bem manejados, podem produzir resultados positivos, independentemente da audiência (Rodrigues, 1995).

Alguns estudos revelaram que professores que passaram por formações ligadas às temáticas da inclusão e deficiências apresentaram atitudes mais favoráveis do que os que não passaram por essa formação (Avramidis; Norwich, 2002; Hernández- Vázquez *et al.*, 2011; Koutrouba; Vamvakari; Theodoropoulos, 2008; Parasuram, 2006). Com os professores em formação inicial, foram identificados resultados similares, os quais sugerem que estes expressaram atitudes mais favoráveis ao final do curso (Goddard; Evans, 2018; Jones; Gallus; Manning-Ouellette, 2022; Leytham; Dawson; Rasmussen, 2018).

Há também estudos com o propósito de verificar se uma formação planejada poderia alterar as atitudes sociais de professores e estudantes, em relação à inclusão. A título de exemplificação, apresentaremos alguns dos resultados dessas pesquisas.

Benitez *et al.* (2021) objetivaram avaliar atitudes sociais de 52 agentes educacionais formais e informais, antes e após um programa de formação em Educação Especial e Inclusiva, fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada. Os resultados indicaram haver diferença significativa nas atitudes sociais

em relação à inclusão, antes e após o programa informativo, o qual versou sobre aspectos teóricos e práticos sobre a inclusão.

Conceição (2018) investigou as concepções de crianças não deficientes matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental sobre as deficiências e as atitudes sociais em relação à inclusão. Constituíram duas turmas, denominadas grupo controle e grupo experimental. Os alunos de ambos os grupos responderam a um questionário e à Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à inclusão. Os resultados mostraram que as atitudes sociais dos alunos se alteraram favoravelmente a partir de intervenção realizada com o programa informativo.

O estudo desenvolvido por Vieira (2014) avaliou os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo aos seus alunos, tanto das atitudes sociais dos estudantes quanto dos próprios docentes. Participaram do estudo 66 professores do Ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais e 516 alunos. Os resultados evidenciam que, por meio da capacitação, os professores demonstraram atitudes mais favoráveis. Com relação aos estudantes, o programa informativo produziu efeitos positivos nas atitudes sociais, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

É relevante apontar que tais pesquisas dão um passo adiante, quando se propõem não apenas descrever as atitudes sociais em relação à inclusão, mas criar estratégias e condições, por meio da manipulação de variáveis, para que seja possível verificar a possibilidade de mudança de atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis.

Em âmbito internacional, identificamos o estudo desenvolvido por Yaraya *et al.* (2018), na República da Crimeia, o qual almejou identificar as atitudes sociais de professores em relação à inclusão de crianças com deficiência e apresentar um modelo de formação de professores, a fim de possibilitar um ambiente educacional mais inclusivo. Participaram da pesquisa 90 professores do Ensino Médio e 60 professores do Ensino Superior. Foi aplicado um questionário que versava sobre as atitudes e opiniões dos professores acerca da inclusão. Quanto aos resultados, cerca de 70% dos professores revelaram atitudes favoráveis em relação à inclusão.

Resultados interessantes foram igualmente observados na pesquisa de Leytham, Dawson e Rasmussen (2018), a qual procurou verificar se atividades realizadas durante o processo formativo de professores em serviço seriam capazes de alterar as atitudes sociais em relação à inclusão. Foram ofertadas aos

professores atividades diversificadas, que ensejaram o contato com pessoas com deficiências. De forma voluntária, os participantes da pesquisa puderam escolher de quais atividades gostariam de participar (havia atividades como noite em família e baile). Na comparação da avaliação das atitudes sociais no pré-teste e no pós-teste, resultados positivos puderam ser observados.

Há outros estudos que, por meio de uma breve capacitação, demonstraram alterações positivas nas atitudes sociais (Omote *et al.* 2005; Souza; Lindolpho; Pereira, 2018). Contudo, como bem pontuado por Omote (2018), citar meramente o tema da inclusão em formação não implica necessariamente mudanças nas atitudes sociais, pois a mudança depende do manejo intencional de diversos fatores que compõem e exercem influência durante uma formação de professores.

Há também estudos que não evidenciaram mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, em função de intervenções efetuadas (Ajuwon *et al.* 2015; Costello; Boyle, 2013; Woodcock; Hemmings; Kay, 2012).

Ajuwon *et al.* (2015) buscaram examinar as percepções de professores em formação inicial em relação à inclusão de estudantes com deficiência visual. Participaram da pesquisa estudantes de três universidades dos Estados Unidos. As percepções dos futuros professores foram examinadas por meio de uma adaptação de escala do tipo Likert, denominada Escala de inclusão pré-serviço, antes e após a conclusão de um curso introdutório sobre Educação Especial. Os resultados indicaram não haver significância na alteração das atitudes sociais dos estudantes. Os autores sugerem que a falta de experiência dos estudantes com indivíduos com deficiência visual pode contribuir para não terem identificado alterações positivas nas atitudes sociais. Uma limitação descrita pelos autores se refere ao fato de desconhecerem a qualidade das formações ministradas nas universidades alvo da pesquisa.

A respeito da falta de experiência com pessoas com deficiência, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018) discutem modelos teóricos explicativos das mudanças de atitudes. No modelo tridimensional, os três componentes das atitudes sociais agem de forma harmônica, já que, ao ocorrer mudanças em um dos três componentes, é possível verificar uma reestruturação em todo o sistema. Dessa maneira, a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência pode modificar as cognições e desencadear uma reestruturação no sistema das atitudes sociais, podendo demonstrar comportamento afável com respeito às pessoas com deficiência.

No que concerne à qualidade de uma formação, a credibilidade e a competência do comunicador constituem aspectos essenciais que podem influir na tentativa de alterar atitudes, contudo, caso o interlocutor perceba que o locutor é competente, entretanto tem interesse “[...] em dizer o que está apregoando, esta última percepção gerará suspeita e desconfiança quanto à sinceridade do comunicador, diminuindo a eficácia da tentativa de persuasão.” (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018, p. 250). As fontes de informações utilizadas numa formação também são elementos capazes de influenciar os efeitos produzidos nas atitudes sociais. Fontes de maior credibilidade tendem a produzir maiores mudanças nas atitudes sociais do que fontes de menor credibilidade.

Assim, muitos dos estudos que objetivaram investigar possíveis mudanças nas atitudes sociais, a partir de formações, evidenciaram que uma das limitações se refere justamente ao desconhecimento da qualidade das formações ministradas, como é o caso das pesquisas de Ajuwon *et al.* (2015) e Costello e Boyle (2013).

Da pesquisa desenvolvida por Costello e Boyle (2013), participaram 19 estudantes de curso de pós-graduação e 174 estudantes de graduação de uma universidade na Austrália. Os pesquisadores tiveram o intuito de verificar se as atitudes sociais dos estudantes da graduação e da pós-graduação se alterariam ao longo da realização do curso. Os resultados revelaram que os estudantes de pós-graduação, quando comparados aos estudantes da graduação, exibiram atitudes mais favoráveis. Isso pode ter acontecido em função de os estudantes de pós-graduação terem recebido formação sobre Educação Inclusiva de modo consistente e organizado num módulo. Os autores sugerem que o declínio nas atitudes sociais dos estudantes de graduação se deve ao fato de os estudantes se sentirem despreparados para atuar na perspectiva inclusiva. Um outro aspecto levantado pelos pesquisadores se refere ao currículo dos cursos. Os pesquisadores argumentam que os estudantes da graduação podem ter tido acesso à temática da inclusão, de maneira aligeirada, distribuída em diferentes módulos, enquanto os estudantes da pós-graduação tiveram acesso à temática na forma de um módulo único para tratar da temática.

A respeito da abordagem da temática da Educação Inclusiva em cursos, Sharma, Forlin e Loreman (2008) não puderam constatar se o assunto abordado em um módulo específico seria mais eficiente do que no modelo de infusão curricular, o qual diz respeito a abordagem do assunto em diferentes módulos.

Relativamente à organização curricular, é importante compreender as relações entre os aspectos que compõem o currículo, os quais se influenciam mutuamente. A escolha do conteúdo a ser ensinado (aquilo que o estudante necessita aprender) corresponde a uma pequena parte dos aspectos primordiais que compõem o currículo. De acordo com Sacristán (2017), o currículo é condicionado por valores, opções políticas, filosóficas, concepções epistemológicas e diversos tipos de práticas. Tais fatores interagem mutuamente e traduzem o currículo, na cultura da escola/instituição. Desse modo, o êxito na aprendizagem dos estudantes depende das relações que se estabelecem entre esses fatores. Portanto, é importante ter em vista que a abordagem da temática da diversidade e inclusão necessita estar amparada em escolhas bem delimitadas acerca do tipo de profissional que se quer formar, que tipos de práticas precisam ser consideradas para mobilizar conhecimentos, habilidades e valores condizentes com as escolhas epistemológicas, filosóficas e políticas.

2.3 Currículo e Diversidade: uma complementaridade necessária

As discussões que buscaram definir o que era o currículo ganharam contornos diferentes, à medida que procuravam compreender o lugar ocupado pelo conhecimento e a quem este se destinaria (Da Silva, 2020). Conhecer alguns modelos de definição curricular pode ser relevante na busca pela compreensão das relações entre escola, conhecimento, aluno e professor, uma vez que a forma de conceber currículo influencia a seleção e a aplicação de práticas escolares, em consonância com a concepção que se tem de conhecimento e o modelo de sujeito que se pretende formar.

Diante de intensas discussões na área da educação acerca de que tipo de ser humano se desejava formar, diversos modelos foram propostos, com a intenção de definir currículo, o qual expressa conhecimentos, valores e atitudes de que os estudantes precisam se apropriar, com o intuito de se tornarem cidadãos críticos, autônomos, reflexivos e éticos.

Na antiguidade clássica, o modo de conceber o que os jovens deveriam aprender era determinado a partir da compreensão de que, por meio do ensino do latim e do grego, os jovens teriam acesso aos ideais de ser humano que se desejava formar, em consonância com o contexto da época. Esse entendimento de que os

conhecimentos provenientes do acesso às obras literárias formariam indivíduos com ideais expressava uma visão de mundo e, conseqüentemente, uma visão de tipo de indivíduo a ser formado (Da Silva, 2020).

A crescente onda de movimentos migratórios e o contexto de industrialização foram responsáveis por suscitar questionamentos a respeito das necessidades de formação dos indivíduos para atuarem nesse tipo de sociedade. Em face desse contexto, o modelo tecnicista de currículo ganhou notoriedade em um cenário de necessidades provenientes do processo de industrialização. Esse currículo era centrado na fixação de objetivos claramente definidos, processos e métodos com a intenção de suscitar esforços de controle na maneira de conceber e transmitir o conhecimento aos estudantes. Nesse modelo, a obtenção de resultados era orientada pela mensuração rigorosa de cada etapa do processo. Esse modelo de currículo “[...] era compreendido como uma atividade meramente técnica ou administrativa.” (Da Silva, 2020, p. 37).

Num esforço contínuo de romper com a visão hegemônica da concepção técnica do currículo, destacamos as contribuições de Apple (2004), ao refletir sobre o conceito de currículo, sob a égide estrutural e relacional. Para o referido autor, o currículo não é neutro; é resultado de relações, nem sempre explícitas, entre conhecimento e relações de poder. A tese central defendida pelo autor não é a discussão da legitimidade do conhecimento presente no currículo, porém refere-se ao lugar e ao porquê das escolhas escolares e institucionais dos conhecimentos considerados legítimos em detrimento dos tomados como ilegítimos.

A forma como o conhecimento se apresenta aos alunos e professores é resultado de escolhas embasadas por posicionamentos políticos, sociais e culturais. A instituição escolar “[...] ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura que se concretiza precisamente, no currículo que transmite.” (Sacristán, 2017, p. 17).

A instituição escolar possui uma série de incumbências, tais como: socialização entre os estudantes/funcionários/comunidade, formação crítica, integração social etc. Contudo, à medida que se define a função das instituições escolares, são fixados também objetivos para alcançar tais funções. Quando se definem os objetivos, igualmente são traçados métodos e estratégias que expressam

a escolha dos conteúdos curriculares como também no modo como os conteúdos serão distribuídos na grade curricular (Sacristán, 2017; Da Silva, 2020).

Sobre a escolha dos conhecimentos contemplados nos currículos escolares, Apple (2004) questiona a hierarquização de saberes, sob a égide das relações de poder e educação. Para o referido autor, analisar e responder às perguntas – como, qual é a função da escola, o que será ensinado, quem determina o que será ensinado? – não são questões tão simples de serem esclarecidas, pois diversos fatores interferem nas tomadas de decisões no âmbito escolar. Contudo, demonstram preocupações essenciais de que a comunidade escolar necessita se aprofundar.

De acordo com Wexter (1976 *apud* Apple, 2004), ao se tentar compreender como funcionam as escolas enquanto instituições, é primordial considerá-las como produtoras de conhecimento. Para esse autor, muitas vezes, o próprio educador não possui consciência da ação educativa que desempenha. A escola e corpo docente, por vezes, não conseguem ter clareza sobre o papel que devem desempenhar perante a sociedade. Que tipo de adulto se quer formar para o futuro? Não raro, encontram-se entorpecidos e acabam por apenas reproduzir aspectos da cultura dominante. Acrescenta a respeito da distribuição de conhecimentos:

Podemos pensar sobre o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuídos a eles, e não aos outros grupos (Apple, 2004, p. 49).

A forma como o conhecimento é explorado nas escolas pode depender e ser influenciado por diversos fatores. Apple (2004) nos chama atenção para o fato de que há um enorme *gap* entre o que é prescrito e o que é, de fato, ensinado nas escolas. O conhecimento pode ser compartilhado de diferentes formas, a depender das diferenças de cada aluno.

Diante do desafio de cada vez mais aprender a lidar com a diversidade presente nas salas de aula, os professores são convocados a refletir sobre formas de possibilitar o acesso a um currículo mais inclusivo. Em função dessa necessidade, é fundamental que, na Educação, se reflita acerca do tipo de conhecimento que é oferecido aos diferentes tipos de alunos e como a escola vem lidando com a diversidade nas suas salas de aula.

No contexto de discussões sobre os conhecimentos disponibilizados nas escolas, os estudos do multiculturalismo apresentam contribuições quanto aos conhecimentos historicamente acumulados, os quais ganharam espaço e centralidade nas discussões que situam os aspectos do currículo e culturas dominantes. O multiculturalismo representa contribuições “[...] para os problemas que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.” (Da Silva, 2020, p. 85).

O multiculturalismo ganha força, a partir da necessidade de se repensar o cânon literário, o qual diz respeito às obras consideradas de referência por determinada cultura ou momento histórico. A esse respeito, enfatiza Naiditch (2009, p. 28):

O conjunto dessas obras forma uma coleção literária de valor estético, cultural e linguístico que serve como referência e representação de uma cultura ou de um povo. Há várias formas de se classificar literatura, mas o cânone é uma classificação geralmente aceita sem discussão. A tradição do cânone foi, quase sempre, incluir textos escritos por autores brancos em sua maioria, cujas tramas e personagens refletem aspirações e valores típicos da classe média.

As culturas subordinadas, conhecidas como minorias, movidas por um descontentamento pelo fato de que, predominantemente, os conteúdos/conhecimentos eram oriundos da classe branca, reivindicavam o direito de ter sua cultura/conhecimentos contemplados no currículo (Da Silva, 2020).

Os estudos a propósito do multiculturalismo trouxeram contribuições para se pensar a assimetria na formação e disseminação dos saberes historicamente construídos, tendo em vista que propõem questionamentos quanto à assimilação de uma cultura minoritária por outra dominante.

Além das contribuições dos estudos do multiculturalismo para se pensar o lugar ocupado pelos saberes, destacamos também as do paradigma da inclusão, pois, assim como no multiculturalismo, há uma preocupação com a valorização das diferenças. O paradigma da inclusão escolar pressupõe que todas as crianças possuem o direito de ter acesso a um ensino de qualidade capaz de possibilitar a sua participação, independentemente de suas diferenças (Brasil, 1996, 2007). Adicionalmente, “[...] em uma visão multicultural, as diferenças não são vistas como

déficits ou falhas, e sim como características que tendem a enriquecer o espaço escolar.” (Xavier; Canen, 2008, p. 233).

Apesar da crescente discussão acerca da implementação da perspectiva inclusiva, nas escolas, esse processo tem-se mostrado árduo, por causa de tantos desafios, como a falta de preparo docente para atuar na perspectiva inclusiva (Briant; Oliver, 2012; Glat; Nogueira, 2003).

A respeito da falta de preparo, na perspectiva das concepções e sentimentos dos professores para lidar com salas de aula cada vez mais diversas, há estudos (Leonardo, 2008; Ferraz; Araújo; Carreiro, 2010) que evidenciam tais dificuldades. Nesse sentido, os professores são convocados a refletirem sobre como manejar o ambiente da sala de aula, para que se tenha êxito, ao garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes, considerando que o manejo do ambiente escolar se refere não apenas à condução de ações que possibilitem o acesso aos diferentes saberes expressos no currículo, mas também à implementação de estratégias de ensino que permitam ao estudante aprender a lidar com as diferenças.

Uma educação de qualidade não concerne apenas à apropriação de conhecimentos pelos estudantes, mas também à forma como lidam com problemas do cotidiano, o modo como se relacionam com outras pessoas. Determinados documentos, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) e o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019), explicitam a importância de uma formação em diferentes âmbitos: físico, cognitivo, social, afetivo e cultural, isto é, em nível global.

Apesar de os documentos oficiais explicitarem a necessidade de as escolas se organizarem em diferentes níveis para propor um ensino que considere as diferentes facetas do ser humano, sabe-se que há desafios na concretização de ações que garantam de fato os preceitos legais. Concordamos com Girotto (2019), ao refletir a respeito de como a BNCC não apresenta contribuições a respeito da problematização das questões materiais que acontecem nas escolas, tais como as condições do exercício da função docente, infraestrutura das escolas, perfil socioeconômico dos alunos etc. Nesse sentido, as discussões a respeito de organizações curriculares não podem ocorrer de modo descolado das condições efetivas encontradas no dia a dia das escolas, mas sim de modo a considerar a influência mútua de tais fatores na organização das escolas.

De acordo com Marsiglia, et al., (2017) a BNCC traz uma concepção de currículo esvaziada e aligeirada acerca dos saberes historicamente construídos e

expressos nos currículos, uma vez que enfoca na pedagogia das competências e não evidencia os saberes filosóficos, artísticos e científicos. A pedagogia das competências dá enfoque na aquisição utilitária dos conhecimentos, com vistas a lidar com as demandas do cotidiano de modo a resolver os problemas enfrentados. Contudo, a visão utilitária dos conhecimentos produz um empobrecimento da formação dos sujeitos, uma vez que dá maior foco na aplicação de conhecimentos como instrumento para adaptação às demandas do meio (Ferreira; Dos Santos, 2018). A pedagogia das competências foi pensada para a maioria dos estudantes, uma vez que é um modelo que vem sendo difundido e integrado pelos sistemas de ensino. Considerando que os alunos da escola pública são provenientes, muitas vezes, das classes menos abastadas, a pedagogia das competências acaba sendo incluída nas concepções de currículos escolares como uma maneira de formar a classe trabalhadora para resolver os problemas do cotidiano, por meio da valorização dos conhecimentos considerados como “essenciais”. Contudo, concordamos com Apple (2004), ao pontuar que não existe conhecimento neutro e que as decisões a respeito do que deve ser privilegiado ou não depende de diferentes fatores, tais como o que a classe dominante possui de interesse em relação ao que deve ou não ser ensinado. Consequentemente, que tipo de ser humano pretende-se formar.

Diante desse cenário, a comunidade escolar necessita refletir sobre essas questões e colocar em prática formas de favorecer os educandos a se desenvolvam em seus diferentes âmbitos. Nesse sentido, levando em conta que o currículo expressa os saberes historicamente construídos, os quais os educandos necessitam se apropriar, cabe à escola pensar em estratégias para que os educandos tenham acesso a esses conhecimentos, uma vez que “[...] no currículo escolar estão contidos mais do que os conteúdos: nele estão também as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais, que ele estabelece ao longo de sua história.” (Minetto, 2021, p. 45).

Um currículo considerado inclusivo contempla a complexidade das relações humanas inseridas no ambiente escolar. Não tem em vista apenas os conteúdos, mas também as relações que extrapolam o ambiente escolar. Dessa forma, “[...] o currículo não pode ser organizado com base em uma relação linear, pois nasce de e para uma relação dialética- professor- aluno, escola-comunidade, ensino-aprendizagem.” (Minetto, 2021, p. 47).

Uma abordagem que pode cooperar para que a temática da diversidade e inclusão seja tratada nas escolas se refere à interdisciplinaridade, a qual vem sendo há muito tempo elencada como uma perspectiva importante a ser assumida na área da educação, pois objetiva reconstituir os sentidos que foram perdidos com a compartimentação dos saberes em disciplinas.

Conceituar interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil, já que, conforme pontuado por José (2013), a interdisciplinaridade pode ser definida de diferentes maneiras. De acordo com Luck (2018), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um processo. Dessa forma, não possui um fim em si mesmo, mas envolve um processo contínuo de ressignificação. A autora ainda ressalta as dificuldades observadas no âmbito escolar em abordar os saberes de modo interdisciplinar, uma vez que os educadores, por não compreenderem tal conceito, acabam por torná-lo um modismo, o que pode acabar colaborando para a não efetivação de práticas pedagógicas exitosas, ancoradas na abordagem interdisciplinar.

A interdisciplinaridade escolar é composta a partir da relação entre três planos: o curricular, o didático e o pedagógico. O plano curricular diz respeito aos aspectos relacionados à constituição do currículo escolar, enquanto um norteador das práticas pedagógicas. Assim, resulta de uma análise sistemática da maneira como as disciplinas escolares são organizadas dentro do currículo, observando-se sua constituição, objetos de estudo, relações de interdependência, convergência e relações de complementariedade, visando a formar uma estrutura que possibilite um trabalho interdisciplinar. Assim, “[...] a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementariedade e interdependência [...]” (Lenoir, 2012, p. 57).

O plano didático, por sua vez, atua como um mediador entre os planos curricular e pedagógico, porque almeja “[...] a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.” (Lenoir, 2012, p. 58). Nesse sentido, no plano didático, são definidos modelos de atuação que embasam as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Por fim, o plano pedagógico pressupõe que modelos didáticos sejam colocados em prática, sendo necessário, para isso, levar em conta fatores que interferem diretamente na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, tais

como: o contexto escolar no qual se exerce a docência, o gerenciamento da classe, situações de conflitos dentro e fora da sala de aula, tendo em vista, “[...] por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do educador e suas próprias visões (Lenoir, 2012, p. 58-59).

Diante do exposto, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade como um processo. E, como tal, exige diferentes habilidades de todos – escola, alunos, professores –, visto que, se compreendida como processo, reconhece a importância dos envolvidos. Fazenda (2012, p. 82) alude a uma atitude interdisciplinar a qual engloba a capacidade de “[...] conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo.”

Desse modo, é relevante que os educadores desenvolvam habilidades que embasem as práticas pedagógicas em sala de aula, não visualizando a interdisciplinaridade como mais um modismo a ser impregnado na prática docente, mas enquanto uma possibilidade de derrubar os muros entre as disciplinas, o que representa uma atitude de ousadia, “[...] uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas. Nas disciplinas há sempre mais de uma possibilidade metodológica.” (José, 2013, p. 93).

Considerando a importância de as instituições escolares garantirem um ensino menos fragmentado e, portanto, talvez mais significativo aos alunos, conhecer o que os professores pensam a propósito desse conceito pode ser relevante, pois, ao planejarem suas aulas, os docentes necessitam desenvolver habilidades de tentar favorecer os elos entre temas ou disciplinas. Nesse sentido, apresentamos alguns resultados relevantes de pesquisas que tiveram a intenção de investigar concepções de docentes de diferentes etapas educacionais.

Em trabalho realizado por Silva L. (2017), o qual objetivou verificar o que os professores do Ensino Médio de uma escola privada compreendiam acerca do conceito de interdisciplinaridade, os resultados evidenciaram que as concepções dos docentes se assemelhavam mais ao conceito de integração do que de interdisciplinaridade. Resultados semelhantes sobre concepções docentes que mais se aproximavam do conceito de integração foram constatados no estudo desenvolvido por Silva W. (2020).

Na verdade, a integração refere-se à simples combinação de disciplinas distintas, sem necessariamente haver um diálogo ou colaboração significativa entre elas, enquanto a interdisciplinaridade busca transcender as barreiras disciplinares, com vistas a promover uma compreensão mais integrada do mundo; logo, a integração pode ser vista como uma etapa preliminar ou superficial para essa abordagem mais profunda de interdisciplinaridade.

Outros estudos que tiveram por objetivo investigar concepções docentes a propósito do conceito de interdisciplinaridade e verificar se as práticas docentes correspondiam ao conceito de interdisciplinaridade demonstraram que, geralmente, os docentes não conseguem transpor o conceito de interdisciplinaridade para a prática pedagógica (Fernandes Júnior; Caluzi, 2020; Santos, 2019; Silva, L., 2017).

A respeito dessa dificuldade, Luck (2018) destaca a relevância de a interdisciplinaridade ser encarada como um movimento de superação pedagógica, de sorte que os educadores possam, aos poucos, incorporar em suas práticas o movimento da interdisciplinaridade como um movimento de ruptura com práticas pedagógicas as quais fragmentam os saberes historicamente produzidos. Desse modo, é primordial conceber a interdisciplinaridade como uma ação que visa a reconstituir os sentidos perdidos das disciplinas, por meio da busca dos elos conectivos que as unem. Nesse processo de reconstituição, suscitar o trabalho pedagógico ancorado numa perspectiva interdisciplinar proporciona ao educador produzir “[...] conhecimento útil, portanto, interligando teoria e prática, estabelecendo relações entre o conteúdo do ensino e a realidade social escolar.” (Luck, 2018, p. 25).

Considerando que uma das funções da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos, os quais sejam capazes de atuar em sociedade, de maneira a promover e respeitar todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, cabe à escola promover estratégias que auxiliem na formação desse tipo de sujeito. Nessa empreitada, ao formar os estudantes, é necessário pensar nas diferentes facetas que compõem os indivíduos.

As temáticas da diversidade e inclusão têm sido apontadas como temas essenciais que necessitam ser abordados junto aos estudantes, com vistas a desenvolver sujeitos capazes de atuar em sociedade, de maneira ética, crítica e reflexiva. A discussão a respeito desses temas não é algo tão recente. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1995), podemos identificar um ensejo

pela abordagem, nas escolas, de temáticas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. A orientação era a de que tais temáticas fossem abordadas de forma interdisciplinar, para favorecer as conexões entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas e os conhecimentos prévios dos estudantes, de sorte a facilitar a ligação entre os diferentes tipos de conhecimentos.

Mais recentemente, com a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver, evidencia-se a relevância de se trabalhar com temáticas que propiciem o respeito às diferenças. Nas competências número 1 e 9, são descritas as habilidades que os estudantes precisam adquirir, até o final da Educação Básica, acerca da valorização e utilização de conhecimentos, para colaborar na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A competência de número 9 descreve a necessidade de exercer o diálogo e a empatia, a fim de aprender a se respeitar e respeitar as diferenças de qualquer natureza, de modo a possibilitar a valorização de diferentes grupos, culturas, buscando erradicar preconceitos de qualquer natureza. Contudo, é importante ressaltar que a diversidade e a inclusão são abordadas no documento de maneira superficial, o que resulta em discussões carentes de profundidade no que tange ao tratamento da temática da diversidade. Concordamos com Ferreira (2015, p. 311) ao afirmar que esse tratamento "[...] gera um sério risco quando se trata de – mais uma vez – incorporar esse termo a um documento oficial sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira".

Nesse sentido, considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo que se propõe a orientar a elaboração dos currículos das escolas brasileiras, a mera citação de competências não permite, de fato, uma reflexão aprofundada dos sistemas educacionais acerca da relevância da abordagem da temática nas escolas. Isso resulta em um esvaziamento de discussões profícuas a respeito da formação dos indivíduos.

Em relação à abordagem das temáticas da diversidade, na Educação Básica, identificamos estudos que se dedicaram a investigar a diversidade, sob o prisma da educação indígena (Nascimento, 2019; Souza, 2010), da cultura africana (Oliveira, 2017) e das culturas africanas e indígenas, simultaneamente (Souza, 2010). Há também trabalhos que estudaram a diversidade, do ponto de vista da educação

sexual (Bandeira, 2021; Wenning, 2019) e da perspectiva da deficiência auditiva (Queiroz, 2020).

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar uma carência de estudos que se dedicaram a investigar o tratamento das temáticas da diversidade e inclusão, em salas de aula, sob o crivo das deficiências. A maioria das pesquisas identificadas centra-se nas temáticas de valorização de questões étnico-raciais e da educação sexual e de gênero, evidenciando a falta de estudos voltados à abordagem da diversidade, do ponto de vista das deficiências. Um exemplo de pesquisa identificada no campo das deficiências é o desenvolvido por Queiroz, (2020) que teve o objetivo de analisar as articulações entre o conhecimento da Literatura Surda, uso da Língua de Sinais e currículo. Quatro professores surdos de uma Escola Bilíngue participaram de entrevistas, as quais foram elaboradas com a intenção de verificar as relações entre as práticas pedagógicas desses professores e a Literatura em Língua de Sinais. Os resultados indicaram que a temática da Literatura Surda era considerada relevante pelos professores surdos, os quais se esforçavam para garantir, em suas práticas pedagógicas, momentos em que as crianças surdas pudessem ter contato com histórias da Literatura Surda.

Refletir sobre temáticas envolvendo diversidade, por meio da Literatura, é uma estratégia já discutida por pesquisadores, como Naiditch (2009, p. 26), o qual descreve a potência que o trabalho com a Literatura em sala de aula possui, para abordar junto aos estudantes, “[...] temas e lições práticas, como política, questões socioeconômicas e aspectos culturais que afetam e regulam a dinâmica da vida em sociedade”. Nessa perspectiva, a Literatura desempenha papel fundamental na promoção de reflexões acerca de diferentes temáticas, inclusive das deficiências, porque, através da Literatura, os estudantes têm a oportunidade de identificar dilemas e contradições da vida cotidiana e pensar em estratégias para solucionar tais problemas.

Nesse sentido, é relevante destacar que o modo como as temáticas associadas à diversidade e inclusão são enfrentadas, na formação dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, pode desempenhar um papel significativo na promoção da aceitação das diferenças. A literatura é uma dessas formas, tendo em vista que o trabalho com diversidade, por meio da literatura, possibilita que tais temáticas possam ser exploradas de forma interdisciplinar.

A aceitação e a convivência com as diferenças não necessariamente dependem apenas de uma única capacitação ou curso (Avramidis; Norwich, 2002; Shade; Stuart, 2001). Podem ser alcançadas também através de uma abordagem de infusão curricular, que visa à integração de conteúdos relacionados à diversidade e inclusão, em todas as disciplinas e atividades escolares (Sharma *et al.* 2006; Voltz, 2003).

A abordagem de infusão curricular é relevante, porque permite que os estudantes entendam a diversidade e a inclusão como temas interligados, as quais estão presentes em diferentes áreas de suas vidas. Nessa linha, os estudantes são expostos a essas temáticas de forma mais abrangente. A abordagem de infusão curricular também pode ser mais efetiva do que abordagens pontuais, pois favorece a internalização desses conceitos como parte do seu desenvolvimento educacional, e não apenas como uma tarefa isolada, em um momento específico.

Com efeito, a abordagem de infusão curricular implica a inclusão de um determinado conteúdo em diversos módulos, ao longo de todo o currículo escolar, e não somente em um único curso ou módulo específico. Em outras palavras, a temática é introduzida de maneira transversal, em diferentes disciplinas, podendo propiciar uma abordagem mais ampla.

A pesquisa realizada por Voltz (2003) ilustra os benefícios que a abordagem de infusão curricular pode oferecer à formação de estudantes, com vistas a desenvolver uma mentalidade mais inclusiva e preparada para atuar diante do contexto de inclusão. Desse modo, 25% dos 252 programas de formação de professores indicaram que a abordagem de infusão curricular, no tratamento da temática da inclusão, foi positiva, tanto na visão de professores quanto na dos educandos. Contudo, houve a identificação de algumas limitações, como o elevado tempo demandado e a falta de consonância com as estruturas acadêmicas universitárias. Segundo Sharma *et al.* (2006), a infusão curricular pode ser implementada de diversas formas, desde a inclusão de casos ou exemplos em atividades e discussões em sala de aula até a adaptação de materiais didáticos para incluir conteúdos sobre diversidade.

Nesse sentido, é importante destacar que a infusão curricular se refere à integração de conteúdos relacionados a determinada temática, em diversos módulos, não se restringindo a um único curso ou disciplina específica. Por outro lado, a interdisciplinaridade enseja a conexão entre os conhecimentos de áreas

distintas. Enquanto a infusão curricular frisa a inserção de um tema em diversas disciplinas, a interdisciplinaridade enfatiza a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Ambas as abordagens buscam promover a reflexão sobre temáticas complexas e transversais, tais como a diversidade e a inclusão.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar concepções sobre deficiências de professores e estudantes de escolas de tempo integral e os efeitos de encontros formativos sobre diversidade e inclusão numa perspectiva interdisciplinar nas atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão.

Objetivos específicos:

- Analisar as concepções sobre as deficiências e as atitudes sociais dos professores de escolas de tempo integral em relação à inclusão.
- Analisar os efeitos da intervenção realizada pelos professores de escolas de tempo integral sobre as atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão.

4. MÉTODO

4.1 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 22 professores do 3º, 4º e 5º anos de três escolas municipais de Ensino Fundamental I (EMEFs) de tempo integral. A média de idade dos professores é de 45 anos. Em relação à formação docente, duas professoras possuem formação em nível superior (Pedagogia), uma professora com pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação) e 19 professores possuem pós-graduação *lato sensu*. O tempo médio de efetivo exercício docente é de 11 anos. Além disso, também participaram os estudantes respectivos. Os participantes de duas escolas municipais constituíram o grupo experimental (GE), enquanto os da terceira escola constituíram o grupo controle (GC). Participaram do estudo 87

estudantes dos 3º, 4º e 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 17 pertencentes ao GE e 70 ao GC. A idade dos participantes variou de 8 a 10 anos.

4.2 Caracterização das escolas participantes

Mediante autorização do Comitê de Ética e anuência da Secretaria Municipal de Educação, cinco escolas foram convidadas a participar da pesquisa. Apenas três delas aceitaram participar. A escola selecionada para ser o grupo controle (GC) fica localizada na região oeste da cidade. As duas escolas que constituíram o grupo experimental (GE) estão situadas nas regiões leste e norte da cidade.

Em termos de currículo, as escolas foram selecionadas a partir do critério de oferta de ensino em tempo integral. As escolas de tempo integral possuem estrutura curricular diversificada. Além das disciplinas tradicionalmente estudadas (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física), os estudantes participam, no período da tarde, das oficinas de enriquecimento curricular. A proposta das oficinas é permitir que os docentes aprofundem, de forma lúdica, os conteúdos ministrados no período da manhã a partir das disciplinas curriculares do tronco comum. As oficinas ministradas no período da tarde são: Leitura e Produção de Textos, Jogos Matemáticos, Expressões Artísticas (plástica, cênica e musical), Protagonismo: Tecnologia e Inovação, Recreação: Jogos e Brincadeiras, Língua Inglesa e Orientação de Estudos.

4.3 Critérios de inclusão:

O GE e o GC foram compostos por professores e alunos dos 3º, 4º e 5º anos de três EMEFs de período integral que aceitaram participar da pesquisa. Foram selecionadas as escolas de tempo integral em função da presença de uma grade curricular diversificada, na qual é preconizado, em termos de base legal, um ensino mais articulado com a oferta de uma educação integral. Dessa forma, depreendeu-se que as escolas de tempo integral possuem estrutura diferenciada para abordar temáticas pouco discutidas nas escolas de tempo parcial, uma vez que as oficinas curriculares, em tese, possibilitariam a ampliação dessas discussões.

4.4 Materiais

A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação dos seguintes instrumentos:

- A Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão tem sua versão final composta por 20 enunciados, dos quais 10 expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão e outras 10 atitudes desfavoráveis (Baleotti; Omote, 2003).
- Escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão (ELASI): a escala foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” e tem por objetivo mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão. Possui duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma tem 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais concernentes à inclusão e outros cinco itens que constituem a escala da mentira (Omote, 2005).
- Questionário sobre as deficiências desenvolvido por Souza (2010): possui 24 questões que abordam a investigação da concepção de deficiência que as crianças têm, envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos acerca da temática, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência.
- Questionário sobre as concepções de deficiências dos professores desenvolvido com base em Souza (2010): possui 18 questões que abordam a investigação da concepção de deficiência que os adultos têm, envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos acerca da temática, causas e implicações.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados consistiu de dois momentos: 1. pré-teste com todos os professores e alunos do GE e do GC e 2. pós-teste com professores e alunos do GE após a intervenção representada pela formação dos professores do GE por meio de encontros formativos e pela realização de atividades com os alunos do GE).

Pré-teste

Os docentes preencheram uma ficha de caracterização elaborada no *Google Forms*, contendo informações de identificação, formação e experiência prévia com alunos com deficiência.

Todos os professores, tanto do grupo experimental (GE) quanto do grupo controle (GC), responderam, no momento de realização do pré-teste, a um questionário sobre as concepções de deficiências, bem como a ELASI (forma A para metade dos professores e forma B para a outra metade).

Tanto aos estudantes do grupo experimental (GE) quanto aos do grupo de controle (GC), foram aplicados a Escala infantil e o questionário sobre deficiências.

Pós-teste (GE)

Após os encontros formativos ministrados aos professores do GE e intervenção com os alunos do GE, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste, aplicado tanto ao GE quanto ao GC. Foi aplicado o questionário sobre as deficiências e a ELASI aos professores, sendo que quem respondeu a forma A no pré respondeu a forma B no pós e vice-versa.

Em relação aos estudantes, foi aplicada a (ASI-EI) e o questionário sobre as concepções de deficiências aos estudantes do GE.

4.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados provenientes da Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão foram tabulados no Excel. Posteriormente, foram calculados os escores, somando-se os pontos obtidos em cada um dos itens, os quais podem ser 1, 2 ou 3. O valor 1 foi atribuído quando o respondente discordou do enunciado favorável à inclusão ou concordou com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 3 foi atribuído quando o respondente concordou com o enunciado favorável à inclusão ou discordou do enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 2 foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do enunciado.

Para os dados da ELASI foram calculados os escores da escala de mentira, os quais podem variar de 0 a 5. Quanto mais próximo do 0 mais confiáveis são os dados. Se a resposta fornecida foi a esperada, atribui-se 0; caso contrário, atribui-se 1. Após essa etapa, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à

inclusão para cada participante. Os escores da ELASI foram obtidos através da atribuição dos valores às respostas dadas aos itens, variando de 1 a 5. Para os itens favoráveis, os critérios de atribuição são: cinco pontos para a alternativa concordo inteiramente, quatro pontos para concordo mais ou menos, três para nem concordo nem discordo, dois para discordo mais ou menos e um para discordo totalmente. Para os itens desfavoráveis da escala, o processo ocorre de forma inversa, sendo que a concordância com o esses itens indica atitudes desfavoráveis em relação à inclusão. Respostas nulas (sem resposta ou assinalamento de duas ou mais alternativas) equivalem a 0. O escore total das atitudes sociais em relação à inclusão foi obtido através da soma de todos os pontos atingidos nos itens.

O questionário sobre concepções de crianças em relação às deficiências elaborado por Souza (2010) permitiu utilizar as quatro categorias desenvolvidas pela autora, a saber: 1) desconhecimento, 2) ideia fantasiosa, 3) informação equivocada e 4) resposta favorável.

O questionário acerca das concepções de professores sobre as deficiências foi elaborado com base em Souza (2010). Contudo, as categorias foram modificadas com vistas a atender o universo docente. Desse modo, as questões fechadas foram analisadas de acordo com a frequência de assinalamento de alternativas. Aos dados textuais (originários das questões abertas), foram atribuídas categorias temáticas com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977). Após o procedimento de categorização das respostas provenientes dos questionários, os dados foram analisados por dois juízes com a intenção de verificar possíveis semelhanças com a categorização realizada pela pesquisadora.

Em relação à aplicação de testes estatísticos, a fim de verificar a equivalência entre os grupos de professores da manhã e tarde de GE e GC, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney*.

Em relação à comparação dos escores dos professores antes e após a formação, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* visando a comparação intragrupos de professores.

Em relação aos estudantes, foi adotado o teste de *Kruskal-wallis* a fim de verificar a equivalência entre os estudantes das diferentes turmas de GE e GC sob a hipótese de que os grupos de alunos provêm da mesma população com medidas de tendência central similar. O teste de *Wilcoxon* também foi aplicado na comparação dos escores dos estudantes que responderam a ASI-EI antes e após intervenção.

Intervenção

A etapa da intervenção consistiu em ministrar aos professores encontros formativos elaborados pela própria pesquisadora, os quais abordaram a conceituação das deficiências tradicionalmente identificadas e a interdisciplinaridade como uma forma de trabalhar os conceitos de diversidade e inclusão. Após a participação nos encontros formativos, foi proposta aos professores a elaboração e posterior aplicação, aos seus respectivos alunos, de atividades que contemplassem as temáticas da diversidade e inclusão. Os encontros formativos foram concebidos com a intenção de propor reflexões e sugestões sobre como ampliar a abordagem em sala de aula dessas temáticas, bem como promover análises acerca de como expandir as propostas de trabalho contidas em material adquirido pelo município.

A respeito do referido material, foi adquirido pelo município um manual com sugestões de textos, jogos, dinâmicas e atividades que podem ser utilizados pelos docentes no contexto de sala de aula, divididos por ano, do 1º ao 5º; para cada ano, há temas e orientações específicas. O foco do manual do 1º ano é tratar das temáticas da família e dos relacionamentos interpessoais; do 2º ano, os temas são as diferenças entre os povos; do 3º ano, o foco são as diferenças entre as pessoas, as emoções, inclusão e diversidade; do 4º ano, atitudes solidárias, afetos e, por fim, do 5º ano, cultura de paz, estratégias de convivência e como trabalhar em grupo.

Há o livro do professor e o do aluno. O livro do professor apresenta conceitos de minorias, raça, mulheres, homossexuais e questões de gênero. O manual destinado aos professores não conceitua o termo “deficiência”. Apesar disso, no livro do aluno, há sugestões de atividades sobre o tema pessoas com deficiências.

Temáticas abordadas nos encontros formativos realizados com os professores

Os encontros formativos ministrados aos professores ocorreram durante o período de pandemia, no formato *on-line*, totalizando três encontros com duração de uma hora e meia cada. Os encontros aconteceram semanalmente, no decorrer das Horas de Estudo Coletivo (HEC), mediante a anuência da Secretaria Municipal de Educação. Considerando os limites do material disponibilizado pela SME para trabalhar as temáticas de diversidade e inclusão, o objetivo da formação foi, por meio de uma exposição dialogada, fornecer informações sobre como abordar em

sala de aula a temática da diversidade e inclusão, com vistas a ampliar as possibilidades de trabalho, a partir do material previamente disponibilizado pelo município.

Diante das limitações de atuação no campo empírico, os encontros tiveram que ser condensados em três momentos. Quanto ao conteúdo, no primeiro encontro, foi abordada a importância de se trabalhar com a temática da diversidade e inclusão, com enfoque em discutir algumas informações iniciais acerca das quatro categorias tradicionalmente conhecidas de deficiências: física, visual, auditiva e intelectual. Inicialmente, foram utilizados dois vídeos que serviram como disparadores para iniciar a discussão acerca da inclusão. Os vídeos foram usados com a intenção de produzir uma sensibilização para abordar a temática das deficiências.

No segundo encontro, foi explicado o conceito de interdisciplinaridade. Mesmo que a legislação atual destaque a importância de se trabalhar em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, suspeitou-se que os docentes apresentassem dificuldades na compreensão dessa abordagem. Portanto, dialogar com os docentes sobre essa perspectiva pode ser crucial, uma vez que a abordagem interdisciplinar pode contribuir para a identificação dos elos entre os saberes expressos através dos currículos escolares e das vivências dos estudantes. Nesse sentido, os encontros formativos ministrados objetivaram ainda focalizar formas sobre como a perspectiva interdisciplinar pode ser inserida na proposição de práticas pedagógicas voltadas à abordagem das temáticas da diversidade e da inclusão, visando a um trabalho docente menos fragmentado e com intencionalidade pedagógica, já que a interdisciplinaridade também exige dos professores reflexões constantes a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

No terceiro e último encontro, foram expostas formas de se ampliar o uso do material disponibilizado pela SME, em sala de aula, de maneira interdisciplinar. Uma estratégia pedagógica proposta foi a realização de trabalhos com literatura infantil. A pesquisadora sugeriu livros que abordassem as temáticas de generosidade, empatia e minorias, incluindo crianças com deficiências. A título de exemplificação, foram sugeridos os seguintes livros: *A árvore generosa*, *A melhor amiga sobre rodas*, *O monstro rosa*, *Tudo bem ser diferente*, *Tudo bem cometer erros*, *O livro da família* e *Zoom*. O intuito era que os docentes pudessem se inspirar e visualizar possibilidades de trabalho com a literatura infantil como propulsora da temática da diversidade e da inclusão. A apresentação dos livros de literatura infantil como uma possibilidade para

o trabalho com tais temáticas ocorreu porque, por meio da literatura, é possível abordar diversas temáticas e envolver diferentes saberes expressos através das disciplinas.

Adicionalmente, durante o último encontro, os professores foram convidados a elaborar atividades que envolvessem ações a propósito das temáticas da diversidade e inclusão. A pesquisadora forneceu apoio aos docentes, caso precisassem de auxílio para a elaboração. Foi solicitado aos docentes que procurassem contemplar um trabalho interdisciplinar, buscando estabelecer relações entre as temáticas transversais diversidade e inclusão com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo: tratar dos elementos do gênero notícia, a partir da temática dos Jogos Paralímpicos de Verão de 2020. Nessa proposta interdisciplinar, os elementos do gênero notícia podem ser explorados na disciplina de Língua Portuguesa, de forma integrada com a temática das deficiências.

Outro exemplo sugerido aos professores foi trabalhar a temática das diferenças aliada ao processo de alfabetização dos alunos. Por meio da leitura do livro *O monstro rosa*, o qual aborda a história de um monstro que se sente deslocado em relação aos seus colegas, pois é diferente dos outros, em vários aspectos: peludo, desengonçado e colorido (como o próprio nome sugere). Após discussões envolvendo a temática da diversidade, o professor pode solicitar aos alunos a montagem de palavras retiradas do livro, empregando como recurso o alfabeto móvel. Nas sugestões de trabalho explicitadas, é factível trabalhar a Língua Portuguesa, tendo como temáticas disparadoras a diversidade e a inclusão.

A perspectiva interdisciplinar como estratégia didática

Os encontros formativos foram baseados na perspectiva de um modelo interdisciplinar. Tendo em vista que o trabalho docente tem se esvaziado cada vez mais, do ponto de vista da visão do professor como um ser pensante, o que pode ser visualizado através da ampliação do uso de materiais apostilados, com um passo a passo a ser seguido, foi proposto, durante a realização dos encontros formativos, um modelo interdisciplinar concebido como uma atitude de enfrentamento e questionamento em face da forma como os saberes expressos pelos currículos são trabalhados em sala de aula.

Diante dessas condições, os encontros formativos elaborados pela pesquisadora foram pensados em função das lacunas identificadas na proposição do uso do material disponibilizado por uma rede municipal, bem como sobre como a temática da diversidade e inclusão podem ser abordadas, em várias disciplinas, procurando elos entre os conhecimentos expressos por meio das disciplinas e as vivências trazidas pelos estudantes. A partir dessa concepção, a interdisciplinaridade foi proposta aos docentes, ao longo dos encontros formativos, como uma abordagem que almeja buscar o estabelecimento de relações entre as disciplinas e as vivências trazidas pelos estudantes, procurando romper com a visão de que as discussões acerca da temática das diferenças precisam partir de disciplinas específicas, como História e Geografia, por exemplo. O quadro abaixo descreve a organização dos encontros formativos.

Quadro 1- Descrição dos encontros formativos

Temas	Encontro 1- a importância de se trabalhar com a temática da diversidade e inclusão, com enfoque em discutir algumas informações iniciais acerca das quatro categorias tradicionalmente conhecidas de deficiências: física, visual, auditiva e intelectual. Encontro 2- conceito de interdisciplinaridade. Encontro 3- formas de se ampliar o uso do material disponibilizado pela SME, em sala de aula, de maneira interdisciplinar.
Objetivos	Encontro 1- Sensibilizar os docentes para a importância de abordar a temática da diversidade e inclusão. Encontro 2- dialogar com os docentes sobre a perspectiva interdisciplinar e como ela pode contribuir para

	identificação de elos entre os saberes expressos através dos currículos escolares e das vivências dos estudantes. Encontro 3- Conhecer possibilidades de trabalho pedagógico envolvendo a literatura infantil como propulsora da temática da diversidade e da inclusão.
Materiais e estratégias didáticas	Encontro 1- Vídeos para sensibilização; Projetor e exposição dialogada. Encontro 2- Exposição dialogada e projetor. Encontro 3- Livros de literatura infantil, projetor e exposição dialogada.

Fonte: Elaborado pelo autor

Intervenção realizada pelos professores mediante aplicação de atividades aos seus respectivos alunos

A intervenção efetuada pelos professores junto aos estudantes do GE ocorreu no momento do retorno presencial às aulas. Muitos alunos acabaram não retornando para as aulas presenciais e prosseguiram frequentando as aulas na modalidade remota. Nesse contexto, as atividades foram postadas pelos professores no *Google Sala de Aula*, para aqueles alunos que continuaram na modalidade remota. Tais estudantes não foram considerados na análise dos dados em virtude da impossibilidade de coletar dados de forma *on-line* com tais estudantes, uma vez que muitos não tinham acesso à *internet* e dispositivos de comunicação como celulares, computadores ou *tablet*.

Os professores que aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa elaboraram atividades buscando estabelecer relações entre a temática da diversidade e inclusão e as disciplinas curriculares. Um exemplo refere-se a uma professora que, na ocasião, elaborou uma sequência de atividades aproveitando o contexto dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2021. Na referida sequência, a professora abordou a temática das paralimpíadas dentro das disciplinas língua

portuguesa, Arte e História. A figura a seguir mostra as atividades desenvolvidas pela própria professora. Vale ressaltar que as sequências foram elaboradas pelos professores a partir de sua própria intelectualidade, não sendo objetivo da pesquisadora que os docentes seguissem um passo a passo, mas sim que a partir dos encontros formativos, pudessem ter elementos didáticos para a elaboração de suas atividades, visando estabelecer relações entre os conhecimentos expressos por meio das diferentes disciplinas e as vivências trazidas pelos estudantes.

Figura 1- Exemplo de sequência de atividades elaborada por uma das professoras



OLIMPIADAS

AS OLIMPIADAS É UM DOS MAIORES EVENTOS ESPORTIVOS DO MUNDO. ACONTECEM DE QUATRO EM QUATRO ANOS, ONDE DIVERSOS ATLETAS, DE DIVERSOS PAÍSES E CONTINENTES DO MUNDO SE UNEM PARA COMPETIR NAS MODALIDADES ESPORTIVAS (ESPORTES).

OS JOGOS OLÍMPICOS INICIARAM NA GRÉCIA ANTIGA, E O EVENTO TEM ESSE NOME DEVIDO À CAPITAL DA GRÉCIA, CHAMADA OLÍMPIA.

O OBJETIVO PRINCIPAL É ESTIMULAR A COMPETIÇÃO SÁDIA ENTRE OS POVOS DOS CINCO CONTINENTES. COMO JÁ DIZIA O BARÃO DE COUBERTIN, CONSIDERADO O FUNDADOR DOS JOGOS OLÍMPICOS DA ERA MODERNA, “O IMPORTANTE NÃO É VENCER, E SIM COMPETIR”.

OS ANÉIS (ARCOS) OLÍMPICOS

O SÍMBOLO DOS JOGOS OLÍMPICOS É COMPOSTO DE 5 ARCOS ENTRELAÇADOS, COM AS CORES AZUL (EUROPA), AMARELO (ÁSIA), PRETO (ÁFRICA), VERDE (OCEANIA) E VERMELHO (AMÉRICA). OS ARCOS REPRESENTAM A UNIÃO DOS CINCO CONTINENTES.



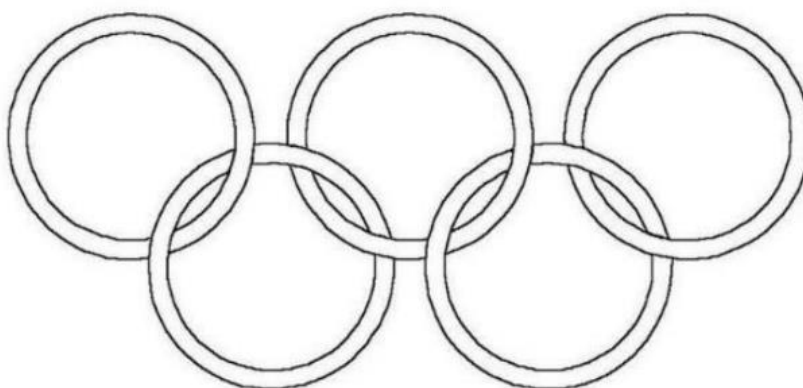
TOCHA OLÍMPICA – SÍMBOLO MUITO IMPORTANTE

A CHAMA OLÍMPICA É UM DOS SÍMBOLOS DOS JOGOS OLÍMPICOS, E DIZ A LENDA QUE UM HOMEM GREGO CHAMADO PROMETEU, TERIA ROUBADO O FOGO DO DEUS GREGO ZEUS PARA ENTREGAR AOS MORTAIS, OS SERES HUMANOS. DURANTE A CELEBRAÇÃO DAS OLIMPIADAS O FOGO DA TOCHA FICA ACESO DURANTE TODA A COMPETIÇÃO, COMO UM SÍMBOLO DE VIDA, PUREZA E ETERNA JUVENTUDE OLÍMPICA.

ATIVIDADE 1-ASSISTIR O VÍDEO: A HISTÓRIA DAS OLIMPIADAS NO YOUTUBE:

<https://www.youtube.com/watch?v=uhrD916Ocl>

ATIVIDADE 2 – PINTE OS ARCOS OLÍMPICOS NAS CORES CORRETAS:



ATIVIDADE 3 – ABAIXO ESTÁ A FOTO DA TOCHA OLÍMPICA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE TÓQUIO (JAPÃO) 2021! SIM ESTE ANO VAI TER OLIMPIADAS!! PINTA A SUA TOCHA ABAIXO!



➤ Leitura de texto informativo sobre os Jogos Paralímpicos



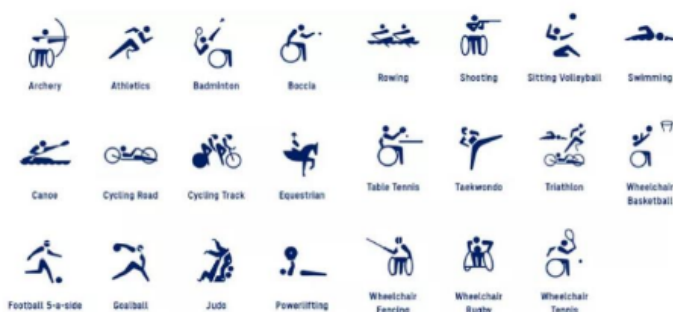
JOGOS PARAOLÍMPICOS

SÃO JOGOS ESPORTIVOS, QUE É CONSTITUÍDO POR COMPETIÇÕES ENTRE ATLETAS DE ALTO NÍVEL, PROFISSIONAIS, DESDE PORTADORES DE ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA, OU SEJA, A DISPUTA É FEITA APENAS COM ESPORTES ADAPTADOS. AS PARAOLIMPIADAS ACONTECEM NA MESMA CIDADE QUE ACONTECEU AS OLIMPIADAS. AS PARAOLIMPIADAS DE TÓQUIO COMEÇAM DIA 24/08/2021 ATÉ 05/09/2021. A ORIGEM DAS COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ENTRE PESSOAS

COM DEFICIÊNCIA OCORREU NOS ESTADOS UNIDOS E INGLATERRA, DEVIDO AO GRANDE NÚMERO DE HOMENS QUE LUTARAM NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E PERDERAM ALGUM MEMBRO DO CORPO OU SOFRERAM ALGUM TIPO DE TRAUMA GRAVE. **O MÉDICO NEUROLOGISTA LUDWING GUTTMANN** INCENTIVOU E CRIOU AS COMPETIÇÕES COMO O PRINCIPAL OBJETIVO DE REABILITAR EX-COMBATENTES, TRABALHAR O EMOCIONAL DELES.



OS PRIMEIROS JOGOS FORAM EM 1948, ESSE É CONSIDERADO UM MARCO NO ESPORTE ADAPTADO. EM 1960 QUE OCORREU A PRIMEIRA EDIÇÃO DOS JOGOS PARAOLÍMPICOS, NA CIDADE DE ROMA, NA ITÁLIA. DESDE ENTÃO, O ESPORTE ADAPTADO VEM GANHANDO A PROFISSIONALIZAÇÃO: ELE DEIXOU DE SER UM ESPORTE AMADOR E DE REABILITAÇÃO PARA ATINGIR O ALTO NÍVEL. **OS ATLETAS VÃO COMPETIR SEMPRE, COM ATLETAS COM AS MESMAS DEFICIÊNCIAS!** OS ESPORTES QUE FAZEM PARTE DO QUADRO DE DISPUTA PARAOLÍMPICO: ATLETISMO, BADMINTON, BASQUETEBOL DE CADEIRA DE RODAS, BOCHA, CANOAGEM, CICLISMO, ESGRIMA, FUTEBOL DE 5, GOALBALL, LEVANTAMENTO DE PESO, HIPISMO, JUDÔ, NATAÇÃO, REMO, RUGBY DE CADEIRA DE RODAS, TÊNIS DE MESA, TÊNIS DE CADEIRA DE RODAS, TIRO COM ARCO, TIRO ESPORTIVO, TRIATHLON, TAEKWONDO E VOLEIBOL SENTADO.



ATIVIDADE 1- ASSISTA O LINK DO VÍDEO EXPLICATIVO SOBRE A ORIGEM DAS PARAOLIMPIADAS: Link: https://www.youtube.com/watch?v=Y_-wbhpD18M

ATIVIDADE 2- ASSISTA O LINK DO VÍDEO EXPLICATIVO SOBRE AS MODALIDADES DA PARAOLIMPIADAS DE TÓQUIO 2020/2021: Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gejJXkiW9I4>

ATIVIDADE 3- FAÇA UMA PESQUISA NA INTERNET E ESCREVA QUANTAS MEDALHAS O BRASIL GANHOU NAS PARAOLIMPIADAS DO RIO 2016?

MEDALHA DE OURO: ____ MEDALHA DE PRATA: ____ MEDALHA DE BRONZE: ____

ATIVIDADE 4- ASSISTA UM DOS JOGOS PARALÍMPICOS DE TÓQUIO E ME DIGA QUAL VOCÊ ASSISTIU? _____

ATIVIDADE 5 – VOU DESAFIAR VOCÊ, COM UMA ATIVIDADE ADAPTADA! COLOQUE O BRAÇO QUE VOCÊ ESCRVE DENTRO DA CAMISETA (COMO SE VOCÊ NÃO TIVESSE O BRAÇO!) E AGORA VAI FAZER AS COISAS DO DIA EM CASA, COMO POR EXEMPLO: ESCOVAR OS DENTES, PENTEAR CABELO, COMER COM A COLHER, ESCRVER O SEU NOME COM A MÃO QUE NÃO ESCRVE! ME DIGA AÍ, O QUE VOCÊ CONSEGUIU FAZER SEM ERROS? FOI DIFÍCIL?

Fonte: acervo da pesquisadora

4.7 Procedimentos éticos

A pesquisadora apresentou o projeto à Secretaria Municipal da Educação e, após a aceitação, também o submeteu às equipes gestoras e aos professores das unidades escolares participantes. Todos os procedimentos foram esclarecidos de forma detalhada. Durante as HEC, os professores receberam explicações sobre o contexto da pesquisa, o cronograma de execução, o detalhamento do envolvimento dos participantes nas diferentes etapas da pesquisa e a constituição dos grupos controle (GC) e experimental (GE). Além disso, foram elucidados aspectos como participação voluntária, anonimato, entre outras questões descritas nos termos. Após todos os esclarecimentos, os professores e pais que concordaram com a participação assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto à participação dos estudantes, todos foram convidados, e as atividades foram propostas a todos os estudantes da turma. Aqueles que obtiveram o consentimento da família, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, foram incluídos como participantes da pesquisa e integrados à coleta de dados, que consistiu na aplicação do questionário infantil sobre deficiências e na Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente discutiremos os dados provenientes do questionário sobre as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências. Após, serão apresentados os possíveis efeitos dos encontros formativos sobre as atitudes sociais dos professores, por meio da aplicação da ELASI. A seguir, discutiremos os possíveis efeitos da intervenção realizada pelos professores nas atitudes sociais dos alunos, por meio da aplicação da ASI-EI.

5.1 Concepções dos professores acerca das deficiências

As respostas dos professores sobre as concepções acerca das deficiências foram organizadas em duas categorias: 1. Respostas mais completas e 2. Respostas menos completas. As respostas mais completas englobaram concepções que mais se aproximam das informações adequadas a respeito das deficiências. Na categoria de respostas menos completas, foram incluídos os relatos mais superficiais ou que mais se distanciavam dos conceitos adequados das deficiências, como, por exemplo, respostas equivocadas e indicação de desconhecimento.

Em relação à deficiência física, foi possível observar que a maioria dos docentes expressou concepções mais favoráveis sobre esse conceito. Nenhum docente demonstrou concepções equivocadas ou indicou desconhecimento. Apesar de os professores terem evidenciado concepções mais adequadas quanto à deficiência física, alguns relatos expressam empecilhos para que a inclusão dos alunos com deficiência se concretize, no cotidiano escolar.

As respostas dadas às dificuldades que a criança com deficiência física pode apresentar, no âmbito escolar, também foram analisadas e categorizadas conforme as seguintes categorias: 1. Dificuldades escolares: reuniu os relatos relacionados às dificuldades de aprendizagem, de acesso ao currículo escolar, 2. Dificuldades físicas: envolveu relatos ligados às barreiras físicas e arquitetônicas, 3. Múltiplas dificuldades: englobou relatos que abordaram dificuldades de diferentes naturezas, como, por exemplo, a falta de apoio familiar para o aluno com deficiência, 4. Desconhecimento: categoria utilizada, quando o respondente indicou abertamente não saber responder e 5. Nenhuma: empregada quando os participantes

acreditavam que a criança com deficiência não enfrentava nenhum tipo de dificuldade para a realização das atividades escolares.

A respeito das dificuldades que a criança com deficiência física pode vivenciar, no ambiente escolar, a maioria dos relatos indicaram dificuldades do tipo escolar, segundo podemos observar nos exemplos de relatos de professores: “dificuldades em relação à leitura e escrita”, “escrever”, “dificuldades para escrever ou falar”. Ao examinar tais relatos, podemos identificar que uma das preocupações dos docentes se refere à aquisição da leitura e da escrita. Poderíamos sugerir que os professores atribuem a dificuldade para a aquisição dos processos de leitura e escrita a uma visão pautada no ensino tradicional da alfabetização, o qual desconsidera as diferenças individuais de cada criança, para se alfabetizar. Os professores parecem demonstrar uma visão incapacitante acerca da aquisição da leitura e da escrita, por parte das crianças com deficiência.

Apesar da necessidade de não desconsiderar as dificuldades que a criança com deficiência física pode enfrentar, para se alfabetizar, concordamos com Alves e Matsukura (2011), ao afirmarem que a inclusão é um processo que precisa romper com as barreiras das abstrações, com a superficialidade da adaptação de recursos, estratégias e materiais. Nesse sentido, os professores necessitam conhecer e ofertar um ensino intencional, de modo a garantir a participação das crianças com deficiência física, nas atividades escolares, pois são capazes de se alfabetizar, mas, para que isso ocorra, é preciso implementar práticas de fato inclusivas e que levem em conta as necessidades individuais de cada aluno.

Alves e Matsukura (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar, no cotidiano escolar, as contribuições e dificuldades implicadas no uso de recursos de tecnologia assistiva, no contexto do ensino regular do aluno com paralisia cerebral. Os resultados indicaram que, a despeito de os recursos de tecnologia assistiva estarem inseridos nas escolas, são implementados sem acompanhamento, sistematização e parcerias, a fim de que, de fato, as crianças com deficiência física possam se beneficiar do uso de tais recursos em prol da aquisição da leitura e da escrita.

Outro fator que deve ter influenciado as concepções dos professores de que a criança com deficiência física pode apresentar dificuldades nos processos de leitura e escrita se refere às baixas expectativas dos professores, quanto à aprendizagem de seus alunos, como, por exemplo, se verifica no estudo de Browning (2002), o qual

evidenciou que as expectativas dos professores e familiares em relação ao desenvolvimento das aptidões literárias podem ter influenciado o desenvolvimento de estudantes com deficiência física.

No que concerne à deficiência visual, foi possível observar que a maioria dos docentes expressou concepções mais favoráveis sobre o conceito de deficiência visual. Contudo, alguns docentes demonstraram concepções aligeiradas, conforme se visualiza, no relato de um dos participantes: “É a cegueira”.

As respostas menos completas dadas pelos docentes, no que diz respeito ao conceito de deficiência visual, corroboram os achados do estudo realizado por Reis, Eufrázio e Bazon (2010), o qual consistiu em verificar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a deficiência visual de cinco professores do ensino superior do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Foi observado que as compreensões docentes não estavam de acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia nem com o CID-10.

Muitos dos relatos docentes continham informações mais aligeiradas acerca da compreensão do conceito de deficiência visual. O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2019, p. 10) define que as pessoas cegas não são apenas aquelas que demonstram “[...] incapacidade total para ver, mas também todas aquelas em que o prejuízo da visão se encontra em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras, apesar de possuírem certos graus de visão residual”. Preconiza ainda níveis que respaldam o conceito de deficiência visual, como visão subnormal, cegueira e perda da visão sem qualificação. As categorias de deficiência visual podem ainda ser: deficiência visual leve, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e três níveis de cegueira, sendo o último estabelecido como sem percepção de luz.

Frente à conceituação apresentada, vale mencionar que a cegueira e a baixa visão revelam condições diferenciadas e, portanto, o olhar pedagógico diante da deficiência visual precisa ocorrer de modo a levar em conta estratégias específicas de acordo com as necessidades de cada estudante.

A respeito da importância da identificação das necessidades educacionais de alunos com deficiência visual, a pesquisa elaborada por Martins e Marques (2022) teve por objetivo conhecer o que pensam e o que sabem professores de Ciências que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão e a deficiência visual. Os docentes relataram não se sentir preparados para atender às

necessidades dos alunos com deficiência visual. Além disso, expressaram pouco conhecimento a respeito das necessidades desses alunos.

A formação inicial e continuada de professores é um dos aspectos que pode favorecer a ampliação das compreensões docentes acerca de como beneficiar o ensino e a aprendizagem dos educandos, inclusive dos alunos com deficiência visual (Reis; Eufrázio; Bazon, 2010). A fim de possibilitar que as necessidades dos educandos sejam respeitadas, é relevante "[...] reavaliar fatores como objetivos, métodos, procedimentos, conteúdos e estratégias que respeitem os ritmos e as diferenças individuais no tocante ao ensino e aprendizagem" (Drago; Manga, 2017, p. 298).

Quanto às possíveis dificuldades que a criança com deficiência visual tende a enfrentar, na realização das atividades escolares, identificamos que a maioria dos relatos docentes se centra nas dificuldades do tipo escolar, segundo é possível observar, nos relatos: “não consegue desenvolver atividades que não estejam adequadas à sua dificuldade”, “não acompanha as atividades programadas para o quadro, *data show* e computador”, “são muitas, pois ela não consegue visualizar as atividades, as explicações em lousa do professor, dentre outras situações”. Há também relatos que enfocam múltiplas dificuldades que a criança com deficiência visual costuma ter, no cotidiano escolar, “[...] depende se ela já teve aulas de braille, uso do reglete, professor preparado e que seja outro professor trabalhando em conjunto e que entenda do trabalho com deficientes visuais. As demais são, locomoção, uma atenção maior a ela, [...] um professor para trinta alunos e dentre elas crianças com deficiência, sem auxílio de alguém com experiência”. Ao analisar os relatos dos professores, é possível depreender que ainda há muitas barreiras a serem rompidas, para que a inclusão se consolide no dia a dia das escolas. As barreiras físicas, arquitetônicas, falta de acesso adequado a recursos materiais e humanos ainda não foram plenamente rompidas, conforme corroboram os resultados de estudos anteriores (Luiz *et al.* 2008; Silva, 2007; Silveira; Enumo; Rosa, 2012).

Nesse cenário, concordamos com Oliveira e Leite (2007), ao assinalarem que a concretização de um sistema educacional inclusivo extrapola a criação de políticas educacionais, mas depende igualmente de ações pontuais das escolas, de maneira a se organizarem para assegurar um planejamento educacional que contemple as

diferentes necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência.

No que diz respeito à deficiência auditiva, a maioria dos docentes deu respostas mais completas sobre o conceito de deficiência auditiva; contudo, há também docentes que revelaram concepções mais simplificadas desse conceito. A título de exemplificação, temos o relato de um dos participantes: “Não conseguir escutar”. Em contrapartida, temos respostas docentes que detalham um pouco mais os níveis de perda auditiva, como, por exemplo, o relato de um dos participantes: “É a perda parcial ou total da audição”.

A pesquisa efetuada por Franco e Amorim (2020) objetivou identificar as concepções dos professores das escolas de Ensino Fundamental sobre a inclusão e o ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva matriculados nas classes comuns. Participaram 24 professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A maioria dos docentes confirmou já ter tido contato com pessoas com deficiência auditiva. Apesar do contato, ressaltaram não se sentir preparados para atender às necessidades educacionais dos educandos.

Por sua vez, o estudo de Silva *et al.* (2010) pretendeu investigar os conhecimentos, as percepções e as práticas de professores de Educação Infantil sobre crianças com alterações auditivas. Os autores identificaram que os professores da Educação Infantil apresentaram uma vaga compreensão acerca do conceito de deficiência auditiva. O mesmo pode ser observado no estudo de De Lacerda (2006), o qual demonstrou o desconhecimento dos docentes do Ensino Fundamental sobre o conceito de deficiência, bem como quanto às implicações pedagógicas necessárias para atender às necessidades dos discentes, tais como adequações curriculares, atividades e estratégias em sala de aula.

Em relação ao conhecimento acerca da deficiência auditiva, concordamos com Delgado-Pinheiro e Omote (2010, p. 6), ao refletirem sobre conhecer os diferentes níveis de perda auditiva e como tais perdas podem impactar o desenvolvimento dos educandos. Pontuam ainda que “[...] todas as pessoas que trabalham com alunos com perda auditiva deveriam conhecer o potencial e as limitações dos recursos de amplificação”.

A falta de formação para lidar com educandos com deficiência foi apontada em pesquisas com foco na deficiência auditiva (Franco; Amorim, 2020; Silva *et al.*, 2010) e nas deficiências, de forma geral (De Vitta; Vitta; Monteiro, 2010). Essa falta

de formação docente pode resultar em informações equivocadas, as quais podem predizer práticas pedagógicas aligeiradas e até mesmo incoerentes, as quais não correspondem às necessidades educativas dos discentes. Diante do exposto, as concepções docentes a propósito das deficiências, por vezes, revelam uma base comum relacionada a visões deterministas e de normalização.

A pesquisa implementada por De Oliveira (2007) teve por objetivo investigar as representações sociais de oito docentes de um curso de Educação Física em relação às deficiências. Utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário sobre dados de identificação dos participantes e entrevista semiestruturada. Ao analisar os discursos docentes, o autor identificou concepções predeterminantes quanto à aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, as quais associavam as deficiências a um déficit orgânico.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem, os professores participantes da pesquisa relataram acreditar que as crianças com deficiência intelectual exibem maiores dificuldades de aprendizagem, quando comparadas às crianças com deficiência física. Além disso, as concepções dos professores revelaram uma visão das deficiências que mais se assemelhava a uma perspectiva determinista e normalizadora, pois os docentes localizavam os problemas nas próprias crianças.

Quanto às dificuldades vivenciadas por crianças com deficiência auditiva, houve relatos diversos sobre as dificuldades escolares, conforme expresso nos recortes a seguir: “de um modo geral, a comunicação é a maior dificuldade para a criança surda no processo de aprendizagem”, “ela muitas vezes não consegue acompanhar as aulas, pois não acompanha as explicações orais dos professores e nem os questionamentos dos demais alunos da sala de aula”, “seu aproveitamento é limitado”. Há também relatos que se referem às múltiplas dificuldades que a criança pode vivenciar: “[...] não ter infraestrutura e pessoal capacitado”, “ausência de formação adequada para atender as demandas da inclusão escolar”, “infraestrutura inadequada”. Percebe-se que, além das dificuldades tradicionalmente encontradas, como falta de formação e recursos adequados, nos chama a atenção o relato de um dos participantes: “não interagir com os alunos ou professora, pois nem todos sabem a linguagem de sinais”. Esse não saber é uma deficiência do sistema educacional.

Na verdade, o relato do participante indica uma concepção que procura localizar as dificuldades na falta de preparo das escolas para atender às demandas

educacionais dos alunos com deficiência. Omote (2018, p. 24) discute como os estudos sobre as concepções acerca das deficiências têm contribuído para elucidar aspectos envolvendo o entorno social das pessoas com deficiência. Ainda há desafios e “[...] espera-se, nas próximas décadas, um grande avanço nos estudos dessa natureza, capazes de estabelecer claramente as relações entre o entorno de pessoas com deficiência e o desempenho delas [...]”.

Por sua vez, as concepções dos professores sobre Deficiência Intelectual (DI) sugerem que essa deficiência é mal compreendida, destacando as dificuldades de aprendizagem. A título de exemplificação, eis o relato de um dos participantes acerca do conceito de deficiência intelectual: “Falta de conhecimento apropriado para a idade”. Diferentemente das outras concepções quanto às dificuldades que a criança com deficiência pode vivenciar, no ambiente escolar, as ligadas à DI apresentam maior foco na visão de déficit, segundo se visualiza, nos seguintes relatos: “falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula”, “dificuldades em se adaptar aos mais variados ambientes”, “muitas vezes a criança com deficiência intelectual não consegue acompanhar as atividades escolares por apresentar um grau intelectual diferente dos demais”.

Mafezoni e Simon (2020) realizaram uma pesquisa a fim de discutir as concepções de professores de Educação Especial de um município do Espírito Santo (Brasil) sobre a pessoa com deficiência intelectual. As concepções evidenciadas pelos professores demonstram uma visão numa perspectiva limitante e de déficit em relação ao desenvolvimento e aprendizagem. Os autores ainda frisam que tais concepções estigmatizantes podem revelar práticas pedagógicas limitantes e embasadas apenas nas dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, sem considerar suas possibilidades de aprendizagem. Resultados encontrados por De Melo (2018) corroboram os achados desse estudo, já que a autora observou que professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também expressaram concepções superficiais sobre a deficiência intelectual.

Rossato e Leonardo (2011) tiveram o objetivo de compreender e refletir sobre a educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, buscando conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores acerca da deficiência intelectual. Eles entrevistaram 21 professores pertencentes a três escolas especiais. Os autores perceberam que os docentes apresentam, de certa maneira, expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, no entanto,

com ressalvas no que diz respeito à compreensão de conhecimentos científicos. Assim, as expectativas positivas são atravessadas por uma visão ainda incapacitante do processo de aprendizagem.

Wanderley (2006) ressalta a importância de se compreender a forma como as práticas excludentes são fundamentadas, para desnaturalizá-las. Diante do exposto, é relevante identificar as concepções docentes sobre as deficiências, pois estas podem gerar práticas pedagógicas excludentes adotadas pelos docentes, considerando que veem o não aprender dos alunos com deficiência como um processo natural, localizado no corpo do aluno e, portanto, não necessitam de ações planejadas intencionalmente, almejando o desenvolvimento dos educandos e levando em conta apenas as dificuldades e não observando as suas potencialidades.

A respeito de como concepções naturalizantes do não aprender e de como tais concepções reverberam nas práticas pedagógicas dos docentes, concordamos com Silva, Oliveira e Alves (2022, p. 1), ao discorrerem sobre a conscientização docente a propósito do desenvolvimento de "[...] um trabalho direcionado para suprir essas dificuldades ou ao menos amenizá-las, pois sua capacidade de observação, de detecção de problemas, saber como lidar e dar feedback e definir como e quando intervir são de extrema importância".

Apple (2004) contribui com discussões a respeito de como os docentes têm sido privados do seu papel de seres pensantes sobre os processos de ensino. De acordo com o referido autor, cada vez mais, com a crescente onda neoliberal na área da educação, os governos têm recorrido a materiais pedagógicos prontos, com passo a passo a ser seguido, sendo dispensável o papel do educador de refletir sobre como organizar a sua aula, de sorte a contemplar as necessidades dos educandos.

A identidade profissional do pedagogo e os campos de estudo da Pedagogia têm sido questionados por Libâneo (2008, p. 25), o qual revela que muitos problemas e dilemas persistem, quando nos referimos à Pedagogia, como "[...] a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-métodos, a escola como local de trabalho capitalista". Além dos dilemas mencionados, o autor ainda discute como o papel da Pedagogia tem sido limitado ao uso de técnicas de ensino. Essa visão mais técnica da Pedagogia pode estar cooperando para a supressão do papel do

pedagogo ser repensada para além do domínio da técnica, tratando-se, portanto, de uma simplificação da figura docente.

Compreende-se que, para abordar temas transversais, como diversidade e inclusão, torna-se imperioso resgatar o papel do pedagogo como um profissional reflexivo, capaz de atuar de forma planejada e intencional, numa constante revisão dos processos de ensino e aprendizagem, subsidiada por uma concepção da Pedagogia como campo de teoria e prática da educação.

5.2 Concepções dos estudantes acerca das deficiências.

As respostas dos estudantes quanto às concepções sobre as deficiências foram organizadas segundo as categorias temáticas elaboradas por Souza (2010): 1. Desconhecimento, 2. Ideia fantasiosa, 3. Informação equivocada e 4. Respostas favoráveis. A categoria “Desconhecimento” reuniu as falas dos participantes que indicaram expressões como “não sei” e “nunca vi”. Na categoria “Ideia fantasiosa”, foram incluídos os relatos como “tem os braços grandes”. Na categoria “Informação equivocada”, foram inseridos os relatos que evidenciaram concepções menos adequadas às deficiências, como, por exemplo: “não sabe de nada”. Por sua vez, a categoria “Respostas favoráveis” contemplou os relatos que apresentaram, de certo modo, descrições mais assertivas no tocante às deficiências.

A propósito de deficiência física, foi possível verificar que há estudantes que deram respostas mais adequadas, porém, há também uma parcela considerável de alunos que alegou desconhecimento. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Souza (2014), a qual, por meio da realização de dois estudos, objetivou investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas em categorias distintas – deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva –, bem como verificar as atitudes sociais dessas mesmas crianças e adolescentes, quanto à inclusão de pessoas com deficiência. Em relação às concepções dos discentes, a autora observou que as crianças não apresentaram concepções favoráveis em relação à deficiência física.

A respeito do manejo de estratégias pedagógicas com o objetivo de alterar as concepções dos educandos quanto às deficiências, Conceição (2022) procurou compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a

deficiência física, antes e após informações sobre a temática. Participaram do estudo 21 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. De maneira geral, foi possível identificar alterações positivas nas concepções dos estudantes, os quais passaram a retratar as pessoas com deficiência física de modo positivo.

Assim como no caso dos professores, os estudantes também tiveram suas respostas analisadas em relação às dificuldades que a criança com deficiência pode apresentar, no ambiente escolar. As respostas foram categorizadas a partir das mesmas categorias empregadas nos relatos dos professores. No que concerne às dificuldades que a criança com deficiência física pode evidenciar, observou-se que a maioria dos educandos relata que as crianças com deficiência física podem apresentar dificuldades escolares. Há também estudantes que indicaram desconhecimento das dificuldades que a criança com deficiência física pode vivenciar.

Relativamente à deficiência visual, a maioria dos estudantes deu resposta favorável, no que diz respeito à compreensão do conceito de deficiência. Há uma pequena parcela de alunos que alegou desconhecimento. Souza (2014) verificou que as crianças participantes de seu estudo demonstraram concepções mais favoráveis acerca da deficiência visual do que em relação à deficiência física. Resultados semelhantes foram obtidos na investigação de Conceição (2018), revelando que a deficiência visual foi percebida mais favoravelmente pelas crianças, quando comparada à deficiência física.

No que se refere às dificuldades da criança com deficiência visual, há uma parcela expressiva de estudantes que indicou dificuldades de natureza escolar, como, por exemplo: “dificuldade para escrever”, “dificuldade para ler”, “não consegue ver, nem escrever o que a professora está falando, mostrando”. Os resultados encontrados corroboram os achados de Souza (2014), quanto à predominância das dificuldades do tipo escolar, no relato dos estudantes. Da mesma forma, quando foram indagados a respeito de como compreendiam o conceito de deficiência visual, houve estudantes que não souberam apontar o tipo de dificuldade que uma criança com deficiência visual pode vivenciar, no ambiente escolar.

A deficiência auditiva foi bem compreendida pela maioria dos estudantes; contudo, há uma pequena parcela de alunos que indicou desconhecimento do conceito. Conceição (2018) encontrou resultados contundentes, após os alunos terem passado por um programa informativo a respeito das deficiências. As crianças

que passaram pela intervenção expressaram concepções mais favoráveis à deficiência auditiva. Por sua vez, Souza (2014) constatou que os alunos demonstraram concepções mais favoráveis em relação ao conceito de deficiência auditiva, quando comparadas com as concepções da deficiência física e visual.

Em relação à percepção das deficiências, Baleotti (2006) discute a visibilidade das deficiências e como algumas deficiências que requerem o uso de recursos de auxílio mais visíveis podem suscitar reflexões para contribuir para a ampliação de discussões sobre as deficiências. A esse respeito, pesquisa feita por Bhave e Pavaskar (2022) mostrou como as crianças sem deficiência concebem as crianças com deficiência, com a solicitação de representação (desenho) de como tais crianças percebiam as deficiências. Os resultados do estudo revelaram que, quando a deficiência era mais visualmente compreendida, as crianças exibiam maior facilidade para sua representação, como, por exemplo, desenho de óculos escuros, cadeira de rodas, muletas, sem membros.

Examinando-se as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, percebe-se, assim como na análise das outras categorias de deficiência, uma predominância das dificuldades do tipo escolar, de acordo com os exemplos: “não vai escutar o que a professora está falando”, “ler”, “não entender o que a professora está falando”. Tais resultados não vão ao encontro do estudo de Souza (2014), o qual obteve dados, quanto à deficiência auditiva, segundo os quais a categoria desconhecimento teve maior predominância, com 59% das respostas.

Com respeito à deficiência intelectual, há uma parcela expressiva de alunos que indicou desconhecimento desse tipo de deficiência, mencionando informações equivocadas acerca do conceito. Os resultados encontrados por Souza (2014) corroboram os achados do presente estudo, porque evidenciam que os alunos ainda não compreendem bem o conceito de deficiência intelectual e, muitas vezes, indicam informações equivocadas sobre o conceito. Conceição (2018) também verificou que as crianças, no momento do pré-teste, indicaram pouca compreensão acerca da deficiência intelectual; apenas 22% dos alunos apresentaram concepções mais favoráveis em relação a essa deficiência. Após os alunos terem vivenciado o programa informativo, mais alunos passaram a ter concepções mais favoráveis.

Quanto às dificuldades escolares, a maioria dos alunos não soube responder e há aqueles que atribuem a predominância de dificuldades do tipo escolar, como

nos seguintes exemplos: “não aprende quase nada”, “aprende devagar”, “esquecer sobre o que está fazendo”. Esses resultados são semelhantes aos de Souza (2014).

De modo geral, é possível perceber que até mesmo deficiências mais visíveis, as quais podem exigir o uso de algum recurso, como, por exemplo, bengala e óculos, não são muito bem compreendidas pelas crianças, visto que, como observado, todas as deficiências estudadas indicaram algum grau de incompreensão, por parte dos discentes. Tais achados podem suscitar reflexões sobre a forma como a escola tem se organizado para abordar a temática da diversidade e da inclusão, nas salas de aula, uma vez que, em todas as escolas pesquisadas, há alunos com deficiência matriculados. Reflexões importantes a esse respeito são levantadas no estudo de Vieira (2006), o qual descreveu concepções e atitudes sociais de crianças não deficientes acerca da deficiência mental e da inclusão e analisou os efeitos de um programa informativo sobre elas. A autora encontrou que, apesar do contato com pessoas com deficiência no contexto escolar, há uma parcela expressiva de discentes que relataram nunca ter visto pessoas com deficiência mental.

As informações sobre as pessoas com deficiência podem auxiliar no desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (Vieira, 2006). Contudo, para que a abordagem dessas informações no ambiente escolar seja promissora, é necessária uma organização mais profícua, a fim de que a relevância da temática não seja tratada como mais uma moda, na área da educação. Luck (2010) enfatiza que os docentes têm recebido muitas demandas para serem trabalhadas na escola, cada vez mais encaradas pelos docentes como modismos e, portanto, que acabam sendo recebidas como mais uma tarefa a ser cumprida, traduzindo-se em ações pouco compreendidas e sem intencionalidade, por parte dos docentes.

Nessa direção, consideramos relevante refletir a respeito do modo como tais informações são abordadas, no ambiente escolar, pois, como se sabe bem, se cobra cada vez mais das escolas responsabilidade em atingir outras demandas, como, por exemplo, um bom desempenho em avaliações externas. Apple (2004) retrata como a onda neoliberal tem ecoado no mundo, de sorte que as instituições escolares têm voltado seu foco para atender às demandas provenientes das avaliações externas e de como o currículo tem sido esvaziado de sentido, quando existe uma hierarquia de conhecimentos a serem priorizados pelas escolas.

Nesse contexto, a abordagem interdisciplinar defendida neste trabalho não é compreendida como mais uma ferramenta técnica a serviço da melhoria do rendimento dos alunos, nas avaliações externas. A interdisciplinaridade não é encarada como uma estratégia que visa a diluir saberes considerados menos importantes, em favor de saberes considerados mais importantes, todavia, como uma atitude reflexiva por parte dos professores, conforme Luck (2010) e Fazenda (2012), de maneira a resgatar a função do professor como um ser pensante, capaz de conduzir os discentes a acessar os saberes historicamente construídos, para conseguir estabelecer relações entre tais saberes com a própria vida.

Assim, cremos que as discussões a respeito das deficiências precisam ser refletidas nas escolas, de modo intencional e não como mais uma tarefa a ser cumprida pelos professores. Concordamos com Vieira e Omote (2021), ao destacarem a relevância das relações interpessoais entre professores, alunos e seus pares, na construção de um ambiente educacional mais acolhedor. Possibilitar um ambiente mais acolhedor requer também que as formações de professores abordem aspectos direcionados às variáveis de alunos e professores, uma vez que uma das variáveis, como, por exemplo, as atitudes sociais, podem influenciar as condutas dos alunos e dos alunos com seus pares.

5.3 Efeitos dos encontros formativos sobre as atitudes sociais de professores

Preliminarmente, foram calculados os escores da escala da mentira, a qual serve como um indicador de confiabilidade das respostas, uma vez que o respondente pode incorrer em diferentes erros no momento do preenchimento da escala.

Tabela 1 – Resultados da escala de mentira da ELASI

Grupos	Etapas	ESCORES						Total
		0	1	2	3	4	5	
GE	Pré	0	0	1	2	2	0	5
	Pós	0	1	2	2	3	0	8
GC	Pré	0	0	6	3	5	0	14
Total		0	1	9	7	10	0	27

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 2 – Resultados da ELASI para GE e GC nos períodos da manhã e da tarde e comparação com a Prova de Mann-Whitney

Grupos	Períodos	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)	Valor de p
GC	Manhã: n= 7	89-94	93	91,5-93	0,0845
	Tarde: n=7	80-97	89	85,5-91	
GE1	Manhã: n=4	87-103	94	91,5-97	0,8852
GE2	Tarde: n=4	91-96	93,5	91,7-95,2	

Fonte: Elaborado pelo autor

Tanto GC quanto GE foram constituídos por professores da manhã e da tarde. Preliminarmente, foram comparados, para cada grupo, os escores do período da manhã e da tarde, obtendo-se $p < 0,0845$ para GC e $p < 0,8852$ para GE. Assim, cada grupo foi constituído reunindo professores da manhã e da tarde.

Quando comparados os grupos de GE e GC por meio do teste de *Mann Whitney*, na etapa do pré-teste, não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p = 0,08$), ou seja, no início da pesquisa, ambos os grupos de professores puderam ser considerados equivalentes. No pós-teste foi realizado o mesmo cálculo e encontramos o valor de $p = 0,10$.

Tabela 3 – Resultados da ELASI em GE e GC pré e pós-teste

Grupos	Períodos	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
GC= 14	Pré 1	80-97	91,5	89-93
	Pré	87-103	94	91,7-95,2
GE= 8	Pós	84-100	93,5	89,7-96,2

Fonte: Elaborado pelo autor

O GE foi comparado com ele mesmo, por meio da prova de *Wilcoxon* a fim de verificar se houve alguma alteração nas atitudes sociais em relação à inclusão do pré para o pós-teste. Os resultados demonstraram não haver diferença estatisticamente significativa nas atitudes sociais dos professores do GE nos dois momentos: pré e pós-teste ($p = 0,94$).

A partir desse resultado, podemos observar que a intervenção não foi capaz de modificar as atitudes sociais dos professores, quando comparados nos dois

momentos do estudo: antes e após os encontros formativos. Os resultados encontrados corroboram os achados das pesquisas realizadas por (Ajuwon, *et al.* 2015; Carroll; Forlin; Jobling, 2003; Kijima, 2008; Woodcock; Hemmings; Kay, 2012).

A pesquisa conduzida por Ajuwon, *et al.* (2015) teve como objetivo investigar as percepções de futuros professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual ou baixa visão. Para tanto, utilizou-se uma escala denominada Escala de Inclusão de Professores em Formação (PSIS). Noventa e um estudantes de três universidades dos Estados Unidos tiveram seus dados coletados antes e após participarem de um curso introdutório sobre Educação Especial. Os resultados não evidenciaram alterações significativas nas atitudes dos estudantes em relação à inclusão quando comparadas as fases pré e pós-curso. Os pesquisadores sugerem a ampliação de estudos que verifiquem se as estratégias adotadas durante as formações podem impactar as atitudes sociais.

Ao discutirem as limitações do estudo, os pesquisadores sugerem que a forma e a quantidade de informações acerca das pessoas com deficiência visual podem ter influenciado a ausência de alterações nas atitudes sociais. Além disso, também indicam que o nível de conhecimento dos professores sobre a temática da deficiência visual pode ser um preditor dos resultados encontrados. Destacam ainda que, ao analisar o programa de ensino de dois cursos das três universidades estudadas, identificaram que os cursos foram estruturados para abordar categorias mais amplas de deficiência e não contemplavam aspectos específicos relacionados à deficiência visual. Resultados semelhantes foram encontrados por Kijima (2008), que não evidenciou alterações significativas nas atitudes sociais antes e após os estudantes passarem por um curso de especialização com foco nas temáticas de Educação Especial e Inclusiva.

Diversos fatores podem contribuir para a mudança de atitudes sociais. Rodrigues (1995) destaca que o persuasor que demonstra firmeza e credibilidade tende a favorecer o processo de modificação das atitudes sociais quando comparado a um persuasor menos experiente e leigo no assunto que se propõe a comunicar. A ordem de apresentação dos argumentos diante de uma audiência também pode influenciar a mudança das atitudes, pois apresentar primeiramente argumentos considerados mais importantes pode produzir efeitos de modo a "[...] motivar uma audiência não muito sintonizada na comunicação persuasiva" (Rodrigues, 1995, p. 39). A direção da argumentação do tipo bilateral, na qual são

focados os pontos positivos e negativos, e os negativos refutados, demonstrou ser mais eficiente em audiências com maior grau de esclarecimento, enquanto a argumentação do tipo unilateral (apenas argumentos pró, em face de determinada situação) demonstrou ser mais efetiva em audiências com menor grau de esclarecimento. Argumentos de natureza emocional, quando bem manejados pelo comunicador, podem servir para despertar a atenção de qualquer tipo de audiência. Contudo, quando ocorre o uso de argumentos de natureza emocional sem intenções bem definidas, tende a surtir efeito mais significativo em audiências de baixo nível educacional.

Um fator que pode ter contribuído para os resultados encontrados refere-se ao nível de aprofundamento dos conteúdos ministrados. Durante os encontros, foram fornecidas informações básicas a respeito da deficiência visual, auditiva, intelectual e física. Pode ser que os professores que participaram dos encontros formativos já tivessem concepções mais favoráveis em relação às deficiências e as informações ministradas durante os encontros não foram capazes de mobilizar os outros componentes das atitudes sociais. Por outro lado, a pesquisa desenvolvida por Aljundi (2022) apresentou resultados positivos quanto às modificações das atitudes sociais de 123 estudantes de um curso de especialização em Educação Especial. O autor discute aspectos que podem ter concorrido para a alteração positiva nas atitudes sociais. Um dos fatores refere-se ao nível de aprofundamento do curso, o qual foi distribuído em 10 unidades que englobaram aspectos referentes a definição, classificação, características, diagnósticos e experiências educacionais envolvendo as deficiências.

Os encontros formativos tiveram foco maior nos componentes cognitivos e comportamentais das atitudes sociais. Apesar dos professores terem elaborado e aplicado atividades envolvendo a temática das diferenças, talvez fosse necessário ofertar, durante os encontros formativos, mais momentos de atividades práticas que favorecessem a reflexão dos professores acerca das diferenças. A combinação de atividades de diferentes naturezas pode favorecer a mobilização dos componentes das atitudes sociais, as quais tendem a buscar o equilíbrio quando um dos componentes é afetado (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018). Nesse sentido, apesar de um dos tópicos do encontro formativo ter focado em sugestões de atividades práticas para se aplicar em sala de aula a temática das diferenças, numa perspectiva interdisciplinar, pode ser que os professores necessitassem de um

número maior de experiências práticas envolvendo a temática; o que não foi possível em virtude da quantidade de encontros formativos ministrados. Há exemplos de estudos que evidenciaram o quanto a combinação de elementos teóricos e práticos nas formações docentes pode contribuir para mudanças favoráveis nas atitudes sociais de professores.

A parte prática dos encontros formativos ministrados aos professores envolveu a elaboração e aplicação de atividades que contemplassem a temática das deficiências. Além da elaboração das atividades, os professores também foram convidados a aplicar as atividades utilizando a abordagem interdisciplinar. Contudo, talvez pudéssemos sugerir, diante dos resultados, que os professores necessitassem passar por experiências práticas mais profundas envolvendo modos de se trabalhar a temática das diferenças, numa perspectiva interdisciplinar.

Há estudos que apresentaram resultados contundentes acerca da influência de aspectos práticos na formação de professores. Alorani e Al-Labadi (2020) investigaram a influência de um treinamento prático nas atitudes sociais de estudantes de graduação. O treinamento teve duração de 400 horas e foi desenvolvido durante 16 semanas. Com relação ao conteúdo, foi dada ênfase nos aspectos práticos voltados à temática das deficiências e, durante o treinamento, os estudantes tiveram que aplicar nas escolas e centros de Educação Especial os conhecimentos adquiridos. Os autores encontraram alterações significativas nas atitudes sociais antes e após o treinamento. Resultados conflitantes foram identificados no estudo de Woodcock, Hemmings e Kay (2012). Os autores ministraram, ao longo de cinco meses, uma disciplina de educação inclusiva, na qual os professores passaram por oportunidades teóricas e práticas para verificar possíveis efeitos nas crenças e concepções antes e após a disciplina. No entanto, os resultados não evidenciaram alterações significativas. Os autores sugerem que as mudanças podem não ter ocorrido devido ao curto período de realização do estágio desenvolvido na disciplina, o qual teve duração de 4 semanas.

Ainda a respeito da combinação de atividades teóricas e práticas na formação de professores, na pesquisa conduzida por Vieira (2014), foram empregadas diversas estratégias na capacitação de professores em serviço, tais como exposição dialogada, disponibilização de diferentes materiais, promoção de debates, leituras, entre outras. Por sua vez, Trent, Pernell, Mungai e Chimedza (1998) utilizaram mapas conceituais como estratégia para verificar possíveis efeitos nas concepções e

atitudes de 30 estudantes matriculados em um curso de educação multicultural e especial. O curso enfatizou abordagens interdisciplinares, habilidades práticas para o ensino a diferentes alunos, experiências práticas de campo, além de interações com pessoas com deficiência. Os resultados mostraram que o curso teve impacto positivo tanto na extensão dos conceitos compreendidos pelos estudantes, quanto na profundidade desse entendimento. Por sua vez, Larrivee (1981) descreveu os resultados positivos na modificação das atitudes sociais de professores de ensino regular, mediante um treinamento em serviço, o qual envolveu diferentes estratégias, dentre elas: estudos de caso, jogos, resolução de exercícios, contato com crianças com deficiência a fim de aplicar conhecimentos aprendidos no decorrer do curso. O curso envolveu diferentes etapas e, em uma delas, os professores foram capacitados para o gerenciamento da sala de aula como um todo, envolvendo a avaliação e modificação do estilo de ensino. De acordo com a autora, a ênfase em todas as atividades do treinamento foi em sugestões de procedimentos específicos para aplicação em sala de aula.

Poderíamos sugerir que a carga horária dos encontros formativos ministrados aos professores não foi suficiente para abordar de forma efetiva os diversos fatores que concorrem para a modificação das atitudes sociais em relação à inclusão. As temáticas podem ter sido abordadas de modo a não contemplar as características da audiência que participou dos encontros. Por outro lado, Omote et al. (2005) relatou um estudo sobre a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 56 estudantes do antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). As atitudes sociais dos futuros professores foram mensuradas antes e após um curso de capacitação fundamentado em estratégias de modificação das atitudes sociais. A carga horária total do curso ministrado foi de 14 horas, distribuídas em sete encontros semanais. Os escores das atitudes sociais identificados no pós-teste foram significativamente superiores aos do pré-teste, o que pode indicar que o curso foi capaz de promover atitudes mais favoráveis.

Outro aspecto que talvez possa contribuir para mudanças positivas nas atitudes sociais se refere ao interesse espontâneo na temática da inclusão. A esse respeito, Male (2011) observou resultados positivos quanto às modificações das atitudes sociais de estudantes de um curso de mestrado em Educação Especial na perspectiva inclusiva. O autor pontua aspectos que podem ter contribuído para a

verificação de efeitos positivos nas atitudes sociais dos estudantes. Um deles refere-se ao interesse espontâneo no aprofundamento de aspectos ligados às temáticas da Educação Especial e inclusiva. O interesse legítimo pode ter contribuído para as alterações positivas nas atitudes sociais.

Por sua vez, Jones, Gallus e Manning-Ouellette (2022) objetivaram investigar o impacto de dois programas nas atitudes sociais de estudantes universitários de ciências humanas em relação à deficiência intelectual. Esse estudo evidenciou mudanças significativas nas atitudes sociais dos estudantes. Os participantes responderam questionários antes e após as atividades de ambos os programas. O primeiro programa, de caráter voluntário, denominado "Vamos dar um passeio", consistiu em caminhar com membros da comunidade inclusiva durante 45 minutos ao redor do campus duas vezes por semana durante 10 semanas. O segundo programa, de caráter obrigatório, foi proposto como parte do componente de aprendizado de serviço de um curso de Ciências Humanas para graduação sobre Deficiências do Desenvolvimento. Em relação ao conteúdo, o curso foi projetado para fornecer aos estudantes uma compreensão da construção social e história dos conceitos envolvidos, bem como a identificação e a classificação da deficiência intelectual, além da complexidade da deficiência e da diversidade das pessoas com deficiência intelectual. Foram observadas mudanças significantes nas atitudes dos participantes após ambos os programas.

O contato prévio com pessoas com deficiência pode ter relação com atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Todos os professores participantes da pesquisa indicaram contato anterior com pessoas com deficiência. A hipótese de que o contato com pessoas com deficiência pode promover efeitos nas atitudes sociais é discutida por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018). De acordo com os autores, os três elementos que compõem as atitudes sociais estão orientados para a harmonia, visto que qualquer modificação em um desses elementos pode desencadear uma busca pelo sistema em sua reestruturação. As variáveis demográficas dos professores, incluindo o contato com pessoas com deficiência, foram discutidas em um estudo desenvolvido por Vieira e Omote (2021). Nesse estudo, são discutidas as possíveis relações entre as atitudes sociais e variáveis como gênero, idade, contato, formação, entre outras.

Alguns estudos investigaram a possível relação entre as atitudes sociais e o contato prévio com pessoas com deficiência. O estudo de Omote e Pereira Junior

(2011) evidenciou que os professores do Ensino Fundamental que indicaram contato prévio com estudantes com deficiência apresentaram atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, quando comparados com aqueles que relataram não ter tido esse contato. Jones, Gallus e Manning-Ouellette (2022) utilizaram como estratégia para verificar os efeitos nas atitudes sociais de estudantes universitários de ciências humanas a criação de experiências de contato direto com pessoas com deficiência, como propor aos estudantes uma caminhada com pessoas com deficiência. Os autores sugerem que o contato direto com pessoas com deficiência aliado a outras estratégias utilizadas durante o curso, podem ter suscitado efeitos positivos nas atitudes sociais. Resultados diferentes foram identificados na pesquisa de Carvalho (2008), a qual tinha como um dos objetivos descrever a atitude social dos professores em relação à inclusão e a percepção desses profissionais sobre seus alunos nos aspectos acadêmicos e interpessoais. A autora não encontrou resultados significantes quanto à relação entre as atitudes sociais face à inclusão e o contato prévio com estudantes com deficiência. Resultados semelhantes foram identificados em outros estudos que ensejaram investigar correlações entre contato prévio com pessoas com deficiência a atitudes sociais em relação à inclusão (Male, 2011; Alorani; Al-Labadi, 2020).

Considerando os diversos resultados apresentados pelos estudos que se dedicaram a investigar possíveis relações entre as atitudes sociais em relação à inclusão e o contato prévio com pessoas com deficiência, concordamos com Vieira e Omote (2021, p. 747) ao discorrerem sobre a importância de observar as condições em que ocorre o contato, a fim de possibilitar que "[...] ocorra em situações adequadas e seja concomitante a outras condições como informação, apoio e ampliação de recursos que ensejem experiências favoráveis com estudantes com deficiência".

Tendo em vista que um dos componentes das atitudes sociais é o cognitivo, que diz respeito às crenças em relação a um alvo específico, disseminar informações adequadas acerca das pessoas com deficiência pode ser uma alternativa com o intuito de diminuir estereótipos e preconceitos (Vieira; Omote, 2021).

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado para a discussão de temáticas como diversidade e inclusão, uma vez que a convivência entre estudantes é marcada por suas diferenças individuais. Considerar tais diferenças no planejamento

das aulas não é tarefa fácil, conforme exposto por Minetto (2021). Além da necessidade de o professor de planejar aulas de modo a respeitar as necessidades educacionais de todos os educandos, conforme o paradigma da inclusão, cabe ao professor também dispor de estratégias de manejo da sala de aula para mediar as relações entre os alunos com deficiência e seus pares, favorecendo um ambiente acolhedor e positivo para o desenvolvimento de relações saudáveis.

Apesar dessas necessidades, ainda há vários entraves que dificultam que os professores abordem tais temáticas em sala de aula, como podemos observar no exemplo de estudo conduzido por Lopes e Silva (2023), que ensejou analisar o trabalho de professores de História da Educação Básica em relação à abordagem da temática da diversidade em sala de aula. Os resultados obtidos pelos autores evidenciam que os professores de História consideram relevante desenvolver práticas pedagógicas voltadas à temática da diversidade, mas relataram dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula.

A abordagem das relações humanas em sala de aula é um aspecto que precisa ser considerado pelos docentes tanto quanto os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos expressos no currículo. Grant e Sleeter (2003) trazem contribuições a esse respeito, salientando as contribuições de um trabalho pedagógico voltado à promoção do respeito entre raças, religião, gênero, orientação sexual e pessoas com deficiência. Segundo os autores, o trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento de valores como o respeito mútuo, por exemplo, pode favorecer o encorajamento de sentimentos e visões positivas acerca das diferenças.

Nesse sentido, promover intervenções no currículo por meio de atividades que ensejem debates e reflexões acerca de preconceitos e estereótipos pode ser especialmente relevante para ser inserido nas práticas pedagógicas dos professores no início da educação básica, uma vez que os estudantes mais jovens têm a oportunidade de construir, desde pequenos, habilidades para lidar com as diferenças de modo respeitoso e harmônico (Grant; Sleeter, 2003). Grant e Sleeter (2003) afirmam que as intervenções curriculares por meio da implementação de planos de aula podem ajudar a minimizar estereótipos, uma vez que, por meio dos planos de aula, podem ser fornecidas informações adequadas a respeito do alvo. Além disso, os planos de aula podem favorecer a participação nas atividades que levam os alunos a refletirem e perceberem imprecisões acerca de suas percepções.

Para que os professores consigam propor aos alunos atividades que possibilitem discussões acerca de preconceitos e estereótipos, é necessário que as formações docentes deixem de focar apenas aspectos técnicos dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos, mas também abordem questões relacionadas ao manejo da sala de aula, capacitando-os a explorar atividades que oportunizem o desenvolvimento de visões positivas acerca das diferenças. Diante do exposto, talvez pudéssemos sugerir que a quantidade de encontros formativos ministrados aos docentes não foi suficiente para abordar a complexidade que envolve a elaboração de atividades capazes de conduzir os estudantes a perceberem e questionarem as imprecisões acerca dos estereótipos.

Talvez fosse importante considerar também a modalidade em que ocorreram os encontros formativos, os quais foram ministrados no formato *on-line* em virtude da pandemia da Covid-19. Ao observar estudos que se dedicaram a investigar os efeitos de cursos ou capacitações nas atitudes sociais em relação à inclusão, como os realizados por (Omote et al., 2005; Vieira, 2006; 2014), observamos que foram ministrados na modalidade presencial. Conforme pontuado por Bem (1973), encontros presenciais podem suscitar um melhor manejo de estratégias para alterar as atitudes sociais em relação à inclusão.

Em relação à modalidade de oferta de cursos de capacitação, o estudo desenvolvido por Torres e Mendes (2019) objetivou verificar se, dentre três temáticas comumente usadas em formações de professores para a Educação Especial, alguma apresentaria maior potencial para promover mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas. Para isso, as autoras desenvolveram e implementaram um programa de formação na modalidade a distância, ministrado a 88 estudantes de licenciaturas. As atitudes sociais em relação à inclusão foram mensuradas antes e após os estudantes terem passado pelo curso remoto. Os resultados não demonstraram mudanças significantes nas atitudes sociais em relação à inclusão. Um aspecto mencionado pelas autoras refere-se ao fato de os participantes já terem iniciado o curso com escores bem elevados em relação às atitudes sociais em relação à inclusão.

Não foram identificados estudos que se dedicaram a investigar de forma mais contundente possíveis relações entre as atitudes sociais em relação à inclusão e a modalidade de oferta de cursos de capacitação. Nesse sentido, sugerimos a investigação dessa possível relação em estudos futuros, considerando que os

resultados significativos de modificações das atitudes sociais foram identificados em contextos nos quais as intervenções ocorreram na modalidade presencial.

5.4 Efeitos da aplicação das atividades pelos professores sobre as Atitudes sociais dos estudantes de GE em relação à inclusão

Em relação à constituição do grupo de GE, do total de 29 alunos, apenas 17 foram considerados participantes da pesquisa mediante participação em todos os momentos de coleta de dados. O GC foi constituído por 70 alunos.

A fim de verificar a equivalência entre os estudantes das diferentes turmas de GE, foi adotado o teste de *Kruskal-Wallis*, tendo os grupos sido considerados equivalentes ($p > 0,05$). No GC também foi encontrada a equivalência entre os grupos ($p > 0,05$).

Tabela 4 – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes

Grupos	Variação (MIN-MAX)	Med	Dispersão (Q1 - Q3)	p
GE n= 17	4 – 58	48	36 – 54	0,42
GC n= 70	29 – 59	50	44 – 55	0,41

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando comparados GE e GC na etapa do pré-teste por meio de *Mann Whitney*, não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p = 0,14$), ou seja, no início da pesquisa os grupos foram consideradas equivalentes. No pós-teste foi realizado o mesmo cálculo e encontramos o valor de $p = 0,10$.

Adicionalmente, realizaram-se comparações intragrupos por meio da Prova de *Wilcoxon* a fim de verificar diferenças nas atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão na comparação antes e após a realização de atividades envolvendo as temáticas da diversidade e inclusão. Essa comparação intragrupo gerou resultado muito próximo do nível de significância estabelecido ($p = 0,06$).

Tabela 5 – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes pré e pós-teste

Grupos	Etapa	Variação (MIN-MAX)	Med	Dispersão (Q1 - Q3)
GE n= 17	Pré	4 – 58	48	36 – 54
	Pós	35 – 58	54	43 – 57
GC n= 70	Pré 1	29 – 59	50	44 – 55

Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados encontrados apontam a ausência de alteração nas atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão. Os achados diferem do estudo realizado por Vieira (2006), que descreveu as concepções e atitudes sociais de crianças sem deficiência acerca da deficiência mental e da inclusão, além de analisar os efeitos de um programa informativo sobre elas. O programa informativo, do qual o grupo de alunos que compôs o grupo experimental participou, foi composto por treze encontros semanais com duração de uma hora e meia cada. Os resultados mostraram-se promissores no que diz respeito a modificações nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Efeitos externos à aplicação das atividades pelos professores podem ter influenciado os resultados identificados nas atitudes sociais dos estudantes. A pandemia de Covid-19 pode ter impactado positiva ou negativamente os sentimentos de professores e alunos, tornando-os mais ou menos suscetíveis à mudança nas atitudes sociais. Além disso, a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos professores durante a pandemia também os levou a vivenciar situações de estresse, ansiedade, angústia e preocupação (Cipriani; Moreira; Carius, 2021). Os estudantes também vivenciaram situações similares (Vieira, et al., 2020).

A respeito dos encontros formativos, as sugestões de atividades dadas aos professores são exemplos que possibilitam a exploração da temática das diferenças numa perspectiva interdisciplinar. Concebemos que se trata de um tema transversal, o qual estabelece conexões com os conteúdos das disciplinas. Desse modo, era esperado que os professores elaborassem suas atividades visando conduzir os estudantes a compreenderem que as diferenças estão presentes em todos os lugares, fazendo parte da constituição da sociedade. Portanto, o foco foi possibilitar a ampliação do olhar pedagógico, para não restringir as discussões sobre a temática apenas a disciplinas específicas, como História, por exemplo, ao se referir a grupos

culturalmente diversos. A abordagem das diferenças vai muito além de discussões pontuais relacionadas a datas comemorativas ou disciplinas específicas.

Considera-se também que o material disponibilizado pela rede municipal para abordar diversas temáticas, incluindo a das diferenças, pode não ter contribuído para instigar reflexões profundas nos estudantes sobre esses assuntos. Sugere-se, conforme reflexões de Apple (2004), que o uso de qualquer material não substitui a criticidade do professor como ser pensante capaz de promover discussões sem se ater a materiais apostilados que visam puramente o lucro. Em vez disso, propõe-se uma ampliação de estudos para investigar como a intencionalidade pedagógica pode influenciar os processos de ensino e aprendizagem.

Talvez pudéssemos sugerir que as atividades elaboradas pelos professores não foram capazes de suscitar reflexões nos estudantes acerca da temática das diferenças. O fato de os professores precisarem adaptar todas as atividades elaboradas para o contexto tanto do ensino presencial quanto do ensino remoto pode ter contribuído para que os docentes se sentissem sobrecarregados no desenvolvimento e aplicação de atividades capazes de mobilizar os componentes das atitudes sociais de seus respectivos estudantes.

A aplicação de atividades por si só pode não produzir efeitos desejados nas atitudes sociais. Desse modo, é desejável que as atividades sejam estruturadas com intencionalidade docente, de modo a viabilizar reflexões sobre estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência.

Grant e Sleeter (2003) apresentam uma série de planos de aula que podem ser explorados de forma interdisciplinar, envolvendo as temáticas da diversidade e inclusão, inclusive em disciplinas como a Física. A título de exemplificação, destacamos o plano de aula denominado "Luminescência ou Incandescência". Este plano teve como objetivo permitir aos estudantes explorarem as propriedades de emissão de luz de diversos objetos. A partir dessa proposta de atividade, são sugeridos vários encaminhamentos para que o professor conduza os alunos a descreverem, por meio de palavras e esquemas, como imaginam um cientista. Os estudantes, muitas vezes, tendem a associar a figura do cientista a um homem branco europeu. Os autores destacam que esse tipo de atividade pode suscitar reflexões nos estudantes sobre questões de gênero e raça.

Exemplos de planos de aula, como o proposto pelos autores, podem contribuir para abordar as temáticas da diversidade e inclusão, buscando

estabelecer relações entre os conhecimentos expressos nas disciplinas escolares e a vida dos educandos. Nesse sentido, sugerimos também que os encontros formativos realizados junto aos docentes talvez necessitassem de uma exploração mais aprofundada da temática da interdisciplinaridade, uma vez que essa abordagem pode favorecer a conexão entre os conhecimentos historicamente construídos nos currículos e as experiências pessoais dos educandos. Talvez, devido à falta de sensibilização dos professores em relação às atitudes sociais, durante a intervenção realizada pelos docentes com seus alunos, por meio da aplicação de atividades, estas não foram abordadas visando estabelecer relações entre as disciplinas dos currículos e as temáticas de diversidade e inclusão.

A respeito das possíveis relações entre as modificações das atitudes sociais dos professores e de seus alunos, Vieira (2014) encontrou modificações positivas nas atitudes sociais dos professores após a capacitação e nas atitudes sociais de seus alunos, os quais participaram de um programa informativo acerca das deficiências. A pesquisa identificou, por meio de cruzamentos realizados estatisticamente, que os estudantes que apresentaram atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão após terem participado do programa informativo eram alunos dos professores que também apresentaram resultados positivos após terem passado pela capacitação. Por sua vez, Sunko e Kaselj (2020) procuraram identificar se há diferenças nas atitudes entre professores e alunos da educação infantil e pré-escolar sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil. Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes sociais dos professores e alunos da educação infantil.

Diante do exposto, concordamos com Vieira (2014, p. 116) ao afirmar que “[...] Como toda relação, há uma via de mão dupla na interação professor-aluno”. Assim como o docente exerce forte influência sobre seus estudantes, estes o afetam intensamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente às concepções a propósito das deficiências, foi possível constatar que as escolas ainda não conseguiram se organizar para fornecer estrutura física e material adequada. Ainda persistem os mesmos problemas já identificados há muito tempo pelas pesquisas na área. Nesse sentido, parece não haver superação de aspectos basilares que envolvem o processo de inclusão escolar, já que, para além da superação de barreiras físicas/arquitetônicas, é necessário também superar barreiras atitudinais.

As concepções dos professores sobre as deficiências ainda expressam uma visão que focaliza o déficit. Essa visão limitante não auxilia a ampliar a oferta de um ensino intencional focado nas necessidades individuais de cada aluno, uma vez que padroniza os processos de ensino e aprendizagem. As concepções dos alunos acerca das deficiências também sinalizam incompreensões envolvendo o conceito de deficiência, principalmente quanto ao conceito de deficiência intelectual, assim como observado nos relatos dos professores.

A respeito da relação entre as concepções dos professores e seus respectivos alunos, foi possível identificar que os alunos apresentam igualmente incompreensões acentuadas das deficiências. Poderíamos sugerir que tais incompreensões são também resultado de um ensino que não leva em consideração as diferenças de cada aluno, pois foi possível verificar, tanto nos relatos dos professores quanto nos dos estudantes, que as vias de acesso para o ensino e aprendizagem ainda continuam sendo as mesmas do século passado. A figura do professor continua centralizada, como detentor de conhecimentos.

Dentre os relatos dos professores e alunos envolvendo as dificuldades que a criança com deficiência pode apresentar, na execução das atividades escolares, foi possível constatar a presença de poucas respostas implicando a interação entre professor e colegas de classe como aspectos desafiadores. Sugerimos que tal resultado pode representar o pouco investimento em um ensino que tenha em vista tais aspectos, no dia a dia das escolas. Poderíamos também concluir que a forma como os currículos escolares são organizados não privilegia a abordagem dos aspectos interacionais, porque, como evidenciado em outros estudos, há uma hierarquização dos saberes, considerando a Matemática e a Língua Portuguesa como disciplinas fundamentais, enquanto o ensino efetivo de História, Geografia e

outras disciplinas, as quais poderiam suscitar discussões sobre temáticas abordando diversidade e inclusão têm seus lugares negligenciados.

Diante do exposto, sugere-se a ampliação de estudos que busquem investigar o lugar que as discussões sobre os aspectos interacionais relacionados às deficiências ocupam, tanto na organização curricular quanto na prática pedagógica efetiva, uma vez que os saberes expressos por meio dos currículos indicam atitudes e valores de uma sociedade que se deseja constituir. Em face desse cenário, sugere-se também a expansão de estudos que focalizem as concepções dos professores sobre o conceito de interdisciplinaridade, visto que se trata de uma abordagem de ensino e aprendizagem que procura estabelecer pontes entre os saberes dos estudantes e suas vivências pessoais.

Quando nos referimos à abordagem das temáticas da diversidade e inclusão, em sala de aula, pode ser relevante investigar como essa abordagem se dá, seja no plano das concepções, seja no plano da prática pedagógica, porque, para abordar os aspectos relacionais em sala de aula, o aluno precisa ser capaz de refletir sobre como aquele saber ensinado pelo professor pode influenciar sua vida. Caso contrário, tratar de inclusão sem criar efetivamente condições para que os alunos possam refletir sobre concepções, estereótipos e preconceitos, em relação às pessoas com deficiência, pode contribuir para que a inclusão não se efetive do modo preconizado em termos legislativos.

Não foi possível identificar resultados significativos quanto à alteração positiva das atitudes sociais dos professores e dos alunos em relação à inclusão. Talvez pudéssemos sugerir que, pela constituição de uma amostra maior, poderíamos encontrar resultados mais contundentes.

Outro aspecto que deve ter contribuído para a não verificação de resultados significativos, na alteração das atitudes sociais com respeito à inclusão pode estar relacionado ao período em que o estudo foi realizado, durante a pandemia da Covid-19, o que determinou que encontros formativos ocorressem no formato *on-line*. Ainda são poucos os estudos que, em suas discussões, conseguem dimensionar os efeitos da pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, sugerimos investigações acerca de como a modalidade *on-line* de oferta de cursos e encontros formativos pode influenciar os resultados obtidos, porque a maioria dos estudos que englobaram formações sobre as temáticas da inclusão ou deficiência foi

feita tendo em vista a modalidade presencial. Recomenda-se que mais estudos busquem identificar o quanto essa condição pode afetar as variáveis estudadas.

Além disso, sugere-se a ampliação de estudos que visem investigar possíveis relações entre as modificações das atitudes sociais dos estudantes a partir da aplicação, pelos professores, de atividades propostas por programas informativos que já demonstraram resultados positivos, em comparação com situações em que as atividades são elaboradas e aplicadas pelos próprios professores. Sugere-se também analisar os aspectos didáticos das atividades elaboradas pelos professores, por meio da observação dos objetivos traçados pelos docentes quanto às atitudes que se pretende desenvolver nos estudantes, os conteúdos selecionados e as estratégias didáticas utilizadas.

Adicionalmente, talvez seja relevante que futuras pesquisas se dediquem à investigação do lugar ocupado pela temática das diferenças, tanto no nível curricular quanto na prática pedagógica efetiva em sala de aula, uma vez que estudos anteriores já demonstraram que há uma hierarquização dos saberes considerados legítimos, expressa por meio da ênfase em determinadas disciplinas. Desse modo, sugere-se investigar em quais momentos e quais disciplinas privilegiam discussões sobre as diferenças e a inclusão.

REFERÊNCIAS

- AJUWON, P. et al. Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. p. 131-140, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114546.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.
- ALORANI, O.; AL-LABADI, A. Effect of field training on the attitude of students towards persons with disabilities in special education centers. **International Journal of Education and Practice**. v. 8, n. 2, p. 337-346, 2020.
- ALJUNDI, K. Impact of the introduction to special education course in improving attitudes among handicapped individuals. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, v. 16, N. 3, 2022.
- ALVES, A.; MATSUKURA, T. A tecnologia assistiva no contexto da escola regular: relatos dos cuidadores de alunos com deficiência física. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 1, 2011.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. et al. Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1125-1145, 2011.
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. **Eur. J. Spec. Needs Educ.** v. 17, p. 129–147, 2002.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: **Simpósio em Filosofia e Ciência, 5** – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. Anais eletrônicos. Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.
- BALEOTTI, L. R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BARRETO, C.; REIS, M. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonía**, v. 22/1, jan./jun. 2011.
- BANDEIRA, I. D. F. **Diversidade sexual na educação básica: um estudo sobre estratégias para inserção das temáticas no cotidiano escolar**. 2021, 91 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2021.

BENITEZ, P. et al. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 27, e0125, p. 477-492, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: documento introdutório. Versão preliminar. Novembro de 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 junho. 2021

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa civil – subchefia de assuntos jurídicos, 2011.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRIANT, M.; OLIVER, F. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. v.8. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012.

BRITO, M. C.; OMOTE, S. Atitudes sociais de colegas de classe de alunos com Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. (Orgs.). **Atitudes sociais e concepções sobre inclusão**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

BLACKMAN, S. Barbadian students' attitudes towards including peers with disabilities in regular education. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**, v. 31, n. 1, p. 135-146, 2016.

BROWNING, N. O desenvolvimento das aptidões literárias da criança com deficiência física. **Temas sobre desenvolvimento**, 11(64):35-41, 2002.

CARROLL, A.; FORLIN, C.; JOBLING, A. The Impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. **Teacher Education Quarterly**, p. 65-79, Summer, 2003.

CARVALHO, L. R. P. S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso de um município paulista**. 2008. 141 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2008.

CIPRIANI, F.; MOREIRA, A.; CARIUS, A. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e105199, 2021.

CONCEIÇÃO, A. N. **Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, A. N. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. **Ensino & Pesquisa**, v. 20 n. 3, 2022.

CORNICK, M.; SAVOIA, M. **Psicologia Social**. São Paulo: McGraw - Hill, 1989.

COSTELLO, S.; BOYLE, C. Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. **Australian Journal of Teacher Education**, 38, 129–143, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257307858_Pre-service_Secondary_Teachers'_Attitudes_Towards_Inclusive_Education. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

DA SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

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

DE MELO, L. V. **Deficiência Intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

DE VITTA, F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

DI MAGGIO, I. et al. Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, 47:1, 3-11, 2022.

DRAGO, R.; MANGA, V. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 3, p. 292-310, ago./dez, 2017.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18ª ed. Papirus Editora, 2012.

FERREIRA, F; DOS SANTOS, F. Reflexões sobre a pedagogia das competências. In: III Congresso do CPAN. II Semana integrada Graduação e Pós-graduação. Base Nacional Comum Curricular: impactos na formação de professores, 2018, Campo Grande, MS, **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FERRAZ, C.; ARAÚJO, M.; CARREIRO, L. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no Ensino Fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, 2010.

FERNANDES JUNIOR, M; CALUZI, J. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>. Acesso em: 21 de dezembro de 2021.

FRANCO, D.; AMORIM, G. A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 265-293, 2020.

FREITAS, R. M. **Concepções infantis sobre a inclusão de crianças com deficiência**: um estudo a partir do brincar. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIROTTTO, E. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v.40, 2019.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil. Comunicações - **Caderno do programa de pós-graduação em Educação**. Ano 10, nº 1. Jun 2003.

GODDARD, C.; EVANS, D. Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. **Australian Journal of Teacher Education**, v.43, p. 121 – 142, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

GRANT, C.; SLEETER, C. **Turning on learning**: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability. Third edition, John Wiley & Sons, Inc, 2003.

HERNANDÉZ – VÁZQUEZ, et al. Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. **Apunts. Educación Física y Deportes**. n. 103, p. 24-30, 2011.

HONG, S.; KWON, K.; JEON, H. Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. **Infant and Child Development**, v. 23, n. 2, 2014.

JONES, J.; GALLUS, K.; MANNING-OUELLETTE, A. Exploring the Impact of Community-Engaged Programs on Undergraduate Students' Attitudes Toward Intellectual Disability. **Journal of Community Engagement and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 19 - 33, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1360216.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

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

KOUTROUBA, K.; VAMVAKARI, M.; THEODOROPOULOS, E. Students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. **European Journal of Special Needs Education**, 23(4):413– 421. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856250802387422>. Acesso em: 04 de novembro de 2022. 2008.

LARRIVEE, B. Effect of Inservice Training Intensity on Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. **Exceptional Children**, v. 48, n. 1, 1981.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.12, n.2, 2008.

LEYTHAM, P.; DAWSON, S.; RASMUSSEN, C. Changing perceptions of pre-service educators Through service-learning. **JISTE**, vol. 22, nº. 2, 2018.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10ª ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

LOPES, M.; SILVA, F. A Diversidade na Sala de Aula e suas Influências na Formação de Identidades Discentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49195>. Acesso em: 08 de novembro de 2023.

LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. **Disability Studies Quarterly**. v. 27, n. 4. p. 1 – 13, 2007. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n.3, p. 97-508, 2008.

MAFEZONI, A.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educ. Perspect**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, 2020.

MALE, D. The impact of a professional development programme on teachers attitudes towards inclusion. **Support for learning**, v. 26, 2011.

MARSIGLIA, A.; PINA, L.; MACHADO, V.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, F.; MARQUES, C. A inclusão de estudantes com deficiência visual: concepções de professores de ciências sobre um contexto real. **Actio: Docência em Ciências**, v. 7, n.3, 2022.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINETTO, M. F. **Currículo e Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª ed. Inter Saberes, 2021.

NAIDITCH, F. Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. **Educação, Porto Alegre**, v.32, n.1, p. 25-32, jan/abr, 2009.

NASCIMENTO, M. R. A. do. **Formação de professores e Currículo: uma prática em Ciências da Natureza para a diversidade com alunos indígenas em escola não indígena na cidade de Manaus/ AM**. 185 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2019.

DE LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

DE OLIVEIRA, J. D. B. **Concepções de deficiência**: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior. 2007, 187 f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

DIAMOND, K.; HONG, S.; TU, H. Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. **Exceptionality**, 2008.

DIAMOND, K.; TU, H. Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. **Journal of Applied Developmental Psychology** 30: 75-81, 2009.

OLIVEIRA, V. T. F. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 2017, 281 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 511-524, 2007.

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

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. v. 15, n. 32, p. 387-396. 2005.

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

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 21-32, 2018.

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

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. **Disability and Society**, 21(3): 231–242. 2006.

PEREIRA JUNIOR, A. A. **Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Regular Municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva**. 2009. 120 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2009.

PEREIRA, A. A. **Atitudes sociais de professores da educação infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com síndrome de Down**. 2019. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2019.

PÉREZ, L.; CERVERA, P.; MÍNGUEZ, R. Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. **Educ. Sci.** 11, 58, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>. Acesso em: 15 outubro de 2022.

PLACCO, V.; SILVA, S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E; ALMEIDA, L; CHRISTOV, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QUEIROZ, A. M. **Literatura Surda nas práticas de Professores Surdos em Escola bilíngue**. 2021, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

REIS, M.; EUFRÁSIO, D.; BAZON, F. A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.111-130, 2010.

RODRIGUES, A. **Psicologia social para principiantes**: estudo da interação humana. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.; JABLONSKY, B. **Psicologia social**. 32ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2018.

ROSSATO, S.; LEONARDO, N. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr, 2011.

SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, G. **Interdisciplinaridade**: concepções e práticas de docentes em um instituto da Universidade Federal da Bahia. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade) - Universidade Federal da Bahia UFBA, Bahia, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SHADE, R.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes towards inclusion. **Preventing School Failure**, 46(1), 37-41. 2001.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T.; EARLE, C. Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. **International Journal of Special Education**. 21(2). 80-93, 2006.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. **Disability & Society**. v. 23, n. 7, p. 73 – 785, 2008.

SILVA, E. G. **O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: Uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese de

Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2008.

SILVA, L. C. de. O. **Um olhar sobre a concepção docente de interdisciplinaridade em uma escola de Ensino médio da rede privada**. 2017. 159 f.,
Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, W. L. da. **Representações dos professores(as) da educação básica do município do paulista- Pe sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

SILVA, K.F.W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, et al. Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. **Rev. soc. bras. Fonoaudiologia**, v.15, nº 2, 2010.

SILVEIRA, K.; ENUMO, S.; ROSA, E. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695–708, out. 2012.

SOUZA, M. V. de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural**. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, M. M. G. da. S. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G. da. S.; LINDOLPHO, D. P.; PEREIRA, A. A. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, Â. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editoria Fi. 2018.

STYLIANIDOU, N.; MAVROU, K. Exploring Adolescents’ Understandings of Disability in a Blended Environment of Interactions. **Education Sciences**, 11, 68, 2021.

SUNKO, E.; KASELJ, I. Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with Down Syndrome. **International Journal of**

Education and Practic. v. 8, n. 3, p. 485-497, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268053>. Acesso em: 15 outubro de 2022.

TORRES, J.; MENDES, E. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.765-780, Out.-Dez., 2019.

TRENT, S.; PERNELL, E.; MUNGAI, A.; CHIMEDZA, R. Using concept maps to measure conceptual change in preservice teachers enrolled in a multicultural education/special education course. **Remedial and Special Education**, 19(1), 16-31, 1998.

TWAIN, M. **As aventuras de Tom Sawyer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, K. M. et al. Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i3.1147. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em: 17 jan. 2024.

VIEIRA, C. M. **Programa Informativo sobre deficiência mental e Inclusão: Efeitos nas atitudes sociais e concepções de crianças não deficientes**. 2006. 208 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2014.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, 2021.

VIEIRA, C.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; SOUZA, M. M. G. da. S. Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão. **Espaço Pedagógico**. v. 29, n. 1, Passo Fundo, p. 132-148, 2022. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

VOLTZ, D. Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. **Action in Teacher Education**, 25(1), 5-13, 2003.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

WENNING, G. G. **Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica**. 2019, 129 f. Dissertação

de mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de pós-graduação em Música, Porto Alegre/ RS, 2019.

WOODCOCK, S.; HEMMINGS, B.; KAY, R. Does Study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 6, Article 1, 2012.

XAVIER, G.; CANEN, A. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro- posições**, v. 19, n. 3, 2008.

YARAYA, T. et al. The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. **South African Journal of Education**, Volume 38, Number 2, May 2018.

ANEXO A – Elasi forma A (professores) – versão *on-line*

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

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

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

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

Sua resposta

E-mail: *

Sua resposta

Escola *

Sua resposta

Classe e período em que leciona atualmente *

Sua resposta

* Indica uma pergunta obrigatória

- (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 frequentar 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)

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

*

- ☐ (a)
 - ☐ (b)
 - ☐ (c)
 - ☐ (d)
 - ☐ (e)
-

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

*

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

*

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos. *

- ☐ (a)
 - ☐ (b)
 - ☐ (c)
 - ☐ (d)
 - ☐ (e)
-

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências. *

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial. *

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

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

- ☐ (a)
 - ☐ (b)
 - ☐ (c)
 - ☐ (d)
 - ☐ (e)
-

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

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

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

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

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

*

- ☐ (a)
- ☐ (b)
- ☐ (c)
- ☐ (d)
- ☐ (e)

ANEXO B- Elasi forma B (professores) – versão *on-line*

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

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

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

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

Sua resposta

Escola *

Sua resposta

Classe e período em que leciona atualmente *

Sua resposta

Próxima

Limpar formulário

- (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)
-

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)

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

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)

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)

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

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)

ANEXO C- Questionário concepções sobre as deficiências (aluno)

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Você conhece ou já teve contato com algum deficiente? Sim () Não ()

Qual era a deficiência? _____

1 – Como é a criança deficiente física?

Resposta

2 – Por que alguma criança fica deficiente física?

Resposta

3 – Quais as dificuldades que a criança deficiente física pode ter nas atividades da escola?

Resposta

4 – Você acha que a criança deficiente física pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

5 – Como é a criança cega?

Resposta

6 – Por que alguma criança fica cega?

Resposta

7 – Quais as dificuldades que a criança cega pode ter nas atividades da escola?

Resposta

8 – Você acha que a criança cega pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê? _____

9 – Como é a criança surda?

Resposta

10 – Por que alguma criança fica surda?

Resposta

11 – Quais as dificuldades que a criança surda pode ter nas atividades da escola?

Resposta

12 – Você acha que a criança surda pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê?

13 – Como é a criança deficiente mental?

Resposta

14 – Por que alguma criança fica deficiente mental?

Resposta

15 – Quais as dificuldades que a criança deficiente mental pode ter nas atividades da escola?

Resposta

16 – Você acha que a criança deficiente mental pode estudar na mesma classe que você?

() Sim () Não. Por quê?

ANEXO D- Questionário concepções sobre as deficiências (professor)



Seção 1 de 3

CONCEPÇÕES SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

Prezados,

Sou Adriana Alonso Pereira (<http://lattes.cnpq.br/8525124471654590>), aluna do Doutorado Acadêmico da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP e estou desenvolvendo pesquisa de doutorado, cujo título: DIVERSIDADE E INCLUSÃO A PARTIR DE UM MODELO DE INFUSÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINAR: ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E CRIANÇAS e, para tanto, necessito coletar dados por meio de um questionário junto aos professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, solicito a gentileza de responder esse questionário.

Ressalto que seus dados pessoais estarão sob sigilo e os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes.

Por fim, qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora por meio do e-mail: adriana.hds@gmail.com

Dados pessoais

Nome

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Tempo de atuação no magistério *

Sua resposta

Nome da escola e turma em que leciona atualmente *

Sua resposta

1. O que é a deficiência física *

Sua resposta

2. Quais as dificuldades que a criança com deficiência física pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

3. O que é a deficiência visual? *

Sua resposta

4. Quais as dificuldades que a criança cega pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

5. O que é a deficiência auditiva? *

Sua resposta

6. Quais as dificuldades que a criança surda pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

7. O que é a deficiência intelectual? *

Sua resposta

8. Quais as dificuldades que a criança com deficiência intelectual pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

9. O que é o autismo? *

Sua resposta

10. Quais as dificuldades que a criança autista pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

11. O que é a altas habilidades/superdotação? *

Sua resposta

12. Quais as dificuldades que a criança superdotada pode apresentar na realização das atividades escolares? *

Sua resposta

Anexo E- Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão

1) Os alunos com deficiência mental devem estudar em classe separada dos alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

2) Os alunos cegos devem estudar em classe separada dos alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

3) Eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno deficiente.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

4) Os alunos surdos devem estudar em classe junto com alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

5) O aluno com deficiência tem dificuldades para fazer atividade sozinho na sala de aula.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

6) Os alunos deficientes devem participar de todas as atividades da escola.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7) Todas as crianças com deficiência devem estudar.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

8) Os alunos com deficiência física devem estudar em classe separada dos alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9) Eu gosto de ter amizade com um aluno com deficiência.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

10) Todos os alunos com deficiência devem estudar na mesma classe que os alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

11) Os alunos normais devem reclamar se a professora der mais atenção para o aluno com deficiência.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

12) Os alunos com deficiência devem estudar em classe separada dos alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

13) Os alunos surdos devem estudar em classe separada dos alunos normais.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

14) Os alunos normais devem reclamar quando souberem que em sua classe vai estudar um aluno com deficiência.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

15) Eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

16) Os alunos cegos devem estudar na classe comum.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

17) O aluno com deficiência atrapalha a aula.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

18) O aluno com deficiência tem amizade com os outros alunos da classe.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

19) As crianças com deficiência devem estudar em classe só para elas.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

20) Os alunos com deficiência física devem estudar em classe comum.

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei