

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Programa de Pós-graduação em Educação

**CAMILA MUGNAI VIEIRA**

**ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: EFEITOS DA  
CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA MINISTRAR PROGRAMA  
INFORMATIVO AOS ALUNOS**

Marília  
2014

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Programa de Pós-graduação em Educação

**CAMILA MUGNAI VIEIRA**

**ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: EFEITOS DA  
CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA MINISTRAR PROGRAMA  
INFORMATIVO AOS ALUNOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

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

Marília  
2014

Vieira, Camila Mugnai.  
V658a Atitudes sociais em relação à inclusão : efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos / Camila Mugnai Vieira. – Marília, 2014.  
183 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 131-151.

Orientador: Sadao Omote.

1. Educação inclusiva. 2. Estudantes – Atitudes. 3. Psicologia social. 4. Mudança de atitude. 4. Professores - Formação. 5. Inclusão em educação. I. Título.

CDD 371.9

**CAMILA MUGNAI VIEIRA**

**ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: EFEITOS DA CAPACITAÇÃO  
DE PROFESSORES PARA MINISTRAR PROGRAMA INFORMATIVO  
AOS ALUNOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Marília, 4 de setembro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Sadao Omote – UNESP- Marília, SP.

**Membro Titular:** Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues – UNESP – Bauru, SP

**Membro Titular:** Profa. Dra. Solange Leme Ferreira - Universidade Estadual de Londrina

**Membro Titular:** Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP- Marília, SP.

**Membro Titular:** Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon – UNESP- Marília, SP.

**Suplentes:**

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini - UNESP - Bauru, SP

Profa. Dra. Ieda Francischetti - Faculdade de Medicina de Marília (Famema)

Profa. Dra. Magali Aparecida Alves de Moraes - Faculdade de Medicina de Marília (Famema)

Para Alice, que ilumina tudo ao seu redor, e  
Juba, meu companheiro e melhor pai do  
mundo.

*—Happiness is only real when shared—*

(Christopher McCandless)

*—Se tivesse que elaborar uma lista, minha prioridade seriam as marcas deixadas nos outros. Prefiro imaginar que minha presença alterou em alguma dimensão aqueles com quem tive o privilégio de conviver. Mais que obras ou lugares, gostaria de não perder a oportunidade de perceber minhas gentes, temo passar por elas apressada, distraída. Centenas de bons encontros são o que acima de tudo quero fazer antes de morrer”.*

*(Diana Corso)*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Agradeço meu caro orientador e amigo professor Sadao Omote.

Muito obrigada...

por inspirar-me para os estudos em Educação Especial por meio de seus valiosos e eternos textos, antes mesmo de nos conhecermos;

por proporcionar-me em nossos encontros e nas trocas de emails tantos aprendizados sobre pesquisa, psicologia, atitudes sociais, estigma e até redação, sempre em um clima interessante e agradável;

por ajudar-me adentrar um pouco no universo da estatística e das escalas, e especialmente, por aproximar-me da matemática com um novo olhar, conhecendo-a como uma linguagem e compreendendo os dados quantitativos para além de números estáticos, pois estes ganham vida, qualidade e sentido quando atravessados por nosso raciocínio e nossas interpretações;

pelo respeito às singularidades de seus orientandos, encontrando um equilíbrio entre a exigência e a compreensão dos limites de cada um;

pelas incontáveis lições de competência, humildade e coerência entre o que diz e o que faz;

pelos desafios a mim lançados, com confiança em meu trabalho e acolhimento nos momentos necessários;

e por fazer-me sentir a segurança e a alegria de saber que sempre posso contar com o professor.

Espero saber aproveitar ao máximo suas marcas em minha história.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por cada um dos felizes encontros que tive e agradeço imensamente a todos que direta ou indiretamente colaboraram com este trabalho. Muito obrigada...

Professores participantes da pesquisa que se comprometeram com a proposta e continuaram até o final do trabalho, com dedicação e envolvimento.

Responsáveis pelos alunos que autorizaram sua participação e especialmente, aos próprios alunos, que realizaram todas as atividades propostas com afinco e disposição.

Secretaria Municipal da Educação, que permitiu a realização deste trabalho nas escolas, e especialmente, à Sabrina Alves Dias, que defendeu a importância da pesquisa e garantiu sua realização nos momentos oportunos.

Direção e coordenação das escolas participantes por acolherem a proposta e possibilitarem sua realização nos Horários de Estudo Coletivo (HEC) dos professores, mesmo com tantas outras demandas a cumprir neste período.

Professoras Doutoras Anna Augusta S. de Oliveira e Olga Maria P. Rolim Rodrigues, por suas valiosas contribuições na Banca de Qualificação. Também pela honra de sua presença na Banca de Defesa, assim como a do Prof. Dr. Miguel Claudio M. Chacon.

Professora Doutora Solange Leme Ferreira, pelo privilégio de compartilhar as vivências do Grupo de Teatro para Atores Especiais (GTPAE) e seu trabalho no livro *“Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças”*, além da alegria de sua presença na Banca de Defesa.

Faculdade de Medicina de Marília (Famema), que autorizou meus afastamentos para as atividades do Doutorado.

Amigas do Programa de Desenvolvimento Docente da Famema, por nossa troca de aprendizados e afetos, especialmente à coordenadora até 2013, Professora Doutora Ieda

Francischetti, pelo incentivo ao meu Doutorado. A ela também agradeço pelo imediato aceite para ser suplente da Banca de Defesa, assim como às Professoras Doutoradas Magali A. Alves de Moraes e Vera Lúcia M. F. Capellini.

Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, por tantos aprendizados em nossos encontros e especialmente à Carla Marinho, pela dedicação ao auxiliar-me com o banco de dados infantil e ao David Marcos Perrenoud, pelos *coffees* caprichados e atenção.

Maewa Martina Souza Silva, cuja competência e generosidade não têm tamanho, pela disposição e paciência para auxiliar-me na compreensão e execução dos cálculos estatísticos.

Funcionários da Secretaria de pós-graduação, pelo atendimento paciente e competente, mesmo nos momentos de greve.

Meus amigos de perto e de longe (especialmente os do „Leréia“), por todo carinho e incentivo sempre.

Meus sogros e cunhados, pelo amor e cuidado conosco mesmo estando longe.

Querida Ivone (a Babá), por toda dedicação à nossa família há tantos anos.

Meus pais, Camilo e Silvana, por me proporcionarem oportunidades de estudo ao longo da vida, pelos exemplos de integridade, por tanto carinho, paciência, bom humor e especialmente, por serem os melhores avôs que uma criança poderia ter.

Minha irmã Priscila (tia Pi) que desde sempre ensina-me a ter mais fé e envia-me energias positivas diariamente.

Meu querido companheiro Gilberto Rossi Junior (Juba), pelo apoio e amor em todos os momentos.

E finalmente, nossa filha Alice, por ser exatamente como ela é e não fazer com que eu sinta que preciso desculpar-me por eventuais “ausências”, pois cada momento juntas é vivido intensamente.

## RESUMO

A Educação Inclusiva depende de um ambiente escolar acolhedor e adequado às necessidades de todos. Em busca de um aprofundamento dos aspectos relacionais envolvidos no processo de inclusão escolar, foi realizada esta pesquisa. Ela se insere no universo da formação docente para a Educação Inclusiva, tratando da temática das atitudes sociais em relação à inclusão, e avaliou os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo aos seus alunos tanto nas atitudes sociais dos estudantes quanto dos próprios docentes. A capacitação e o programa informativo foram baseados nas teorias e técnicas da Psicologia Social, especialmente as que se referem às mudanças de atitudes sociais. Participaram do estudo 66 professores do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Uma delas constituiu o grupo experimental (GE) e a outra o grupo controle (GC). Ambos passaram por pré e pós-testes, nos quais foi aplicada aos professores a „Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão“ (ELASI) e aos alunos, a „Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão“. Foi realizada uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os a ministrar aos seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, no qual foram utilizadas variadas estratégias pedagógicas e lúdicas. Foram realizados sete encontros com os professores no Horário de Estudo Coletivo, com duração de uma hora e meia cada e periodicidade quinzenal. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores aplicaram aos seus estudantes o programa informativo para o qual foram capacitados. Posteriormente, foi realizada a mesma capacitação com os professores do GC, que também ministraram o programa aos seus alunos. Em seguida, realizou-se um pós-teste neste grupo e um *follow up* com os professores do GE, ambos por meio da aplicação da mesma escala ou de forma equivalente. Após passarem pela capacitação, tanto os professores do GE quanto os do GC responderam à „Escala de Validade Social do Programa“. Foram calculados os escores de cada participante nas escalas e realizadas comparações entre os grupos nas diferentes etapas, a partir de provas estatísticas pertinentes. Os resultados obtidos indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão, tornando-as mais positivas. A replicação do procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC fortaleceu a confiabilidade do experimento, pois se reafirmaram os efeitos da capacitação, que em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças ora observadas junto ao GE logo após sua intervenção mantiveram-se depois de transcorridas 18 semanas. Os resultados indicaram que o programa informativo aplicado pelos professores aos seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão. O programa foi validado socialmente pelos professores participantes. Foram identificadas possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais dos docentes e as dos alunos, pois os professores que modificaram suas atitudes sociais foram predominantemente aqueles que lecionavam em salas de aula cujos alunos também apresentaram mudanças significantes após o programa informativo. Concluiu-se que a relação professor-aluno representa o ponto central do processo de inclusão, merecendo maior atenção de intervenções e pesquisas científicas.

**Descritores:** Educação Inclusiva. Atitudes sociais. Mudança de atitude. Formação de professores. Atitudes dos estudantes.

## ABSTRACT

Inclusive education depends on a welcoming school environment, suited to the needs of every part involved. In search of deepening the relation aspects regarding the process of school inclusion, this research was conducted. It is inserted in the realm of teacher training for inclusive education, thus addressing the topic of social attitudes towards inclusion, and it also assessed the effects of teachers training to deliver an informative program to their students both in social attitudes and the students' own teachers. The training and the information program were based on the theories and techniques of social psychology, especially those relating to changes in social attitudes. The study included 66 teachers from the first cycle of basic education in two schools of the city of São Paulo, and 516 students of these schools. One of them constituted the experimental group (EG) and the other, the control group (CG). Both were applied pre-and post-tests; teachers were applied the 'Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion' (ELASI) and students, the 'Infant Scale for Measuring Attitudes towards Social Inclusion'. It was performed an intervention with the EG teachers, enabling them to apply their students an informative program on disability and inclusion aimed at children, in which a myriad of educational and playful strategies were used. There were seven meetings, an hour and a half each. These fortnightly meetings were held during the Collective Study Time for teachers. In those weeks with no in-person meetings, teacher gave their students the informative program which they were trained for. Later, it was conducted the same training with CG teachers, who also ministered the program to their students. Then it was held a post-test in this group and a follow up with the EG teachers, both by means of the application of the same scale or equivalently. After going through the training, both EG and CG teachers responded to the „Scale of Social Validity of Program'. Scores for each participant were calculated, and it was made comparisons between groups at different stages, from relevant statistical evidence. The results indicated that the training changed their social attitudes towards inclusion, making these teachers more positive. The replication of the procedure performed at first with EG and later with CG strengthened the reliability of the experiment, once it reaffirmed the effects of training, which in another group, at a different time, also produced significant changes in social attitudes of teachers, making them more favorable to it. Moreover, the follow up showed that the changes observed by the EG after its intervention have remained elapsed after 18 weeks. The results indicated that the informative program that teachers applied to their students had positive effects on the social attitudes of the students, making them more inclusive. The program was socially validated by the participating teachers. Possible relationships between changes in social attitudes of teachers and students were identified, since teachers who changed their social attitudes were predominantly those who taught in classrooms whose students also showed significant changes after the program. It is noticed that the teacher-student relationship is the main issue of the inclusion process and deserves more attention from interventions and science research.

**Keywords:** Inclusive education. Social attitude. Change of attitude. Teacher Education. Students' attitude.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultados da escala de mentira da ELASI .....	89
TABELA 2 – Resultados da ELASI em GE e GC nos período da manhã e da tarde e comparação entre eles com a Prova de Mann-Withney .....	90
TABELA 3 – Resultados da ELASI em GE e GC nas diferentes etapas .....	91
TABELA 4 – Comparação entre os grupos GE e GC de professores .....	91
TABELA 5 – Comparação intragrupos de professores .....	94
TABELA 6 – Atitudes sociais no pré-teste e mudança nas atitudes sociais dos professores .....	102
TABELA 7 – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes .	105
TABELA 8 – Comparação entre os grupos GE e GC de estudantes .....	106
TABELA 9 – Comparação intragrupos de estudantes nas diferentes etapas .....	107
TABELA 10 – Mudanças nas atitudes sociais dos professores e nas salas em que lecionavam .....	114
TABELA 11 – Resultados da EVSP .....	118
TABELA 12 – VSP e atitudes sociais dos professores no pré-teste .....	119
TABELA 13 – VSP e mudanças nas atitudes sociais dos professores .....	120

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
1.1 Introdução .....	20
1.2 Atitudes sociais e relações humanas no contexto da diversidade.....	23
1.3 Mudanças de atitudes sociais: contribuições da psicologia social .....	27
1.4 Concepções e atitudes sociais de crianças em relação às deficiências e à inclusão .	34
1.5 Intervenções para mudanças de atitudes sociais de crianças em relação às deficiências e à inclusão .....	44
1.6 Concepções e atitudes sociais de professores em relação às deficiências e à inclusão .....	53
1.7 Formação de professores e intervenções para mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão.....	62
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	72
2.1 Objetivo geral .....	72
2.2 Objetivos específicos.....	72
<b>3 MÉTODO</b> .....	74
3.1 Local .....	74
3.2 Participantes .....	74
3.3 Materiais .....	75
3.4 Procedimentos .....	77
3.4.1 <i>Etapa preliminar e procedimentos éticos</i> .....	77
3.4.2 <i>Coleta de dados</i> .....	78
3.4.3 <i>Análise dos dados</i> .....	84
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	88
4.1 Professores: efeitos da capacitação nas atitudes sociais em relação à inclusão .....	88
4.2 Estudantes: efeitos do programa informativo em suas atitudes sociais em relação à inclusão.....	105

4.3 Relações entre mudanças nas atitudes sociais dos professores e as dos seus respectivos alunos.....	113
4.4 Validade Social do Programa (VSP) segundo os professores participantes.....	117
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>123</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>173</b>

*—É preciso ensinar que o conhecimento de si mesmo é uma necessidade interna. Para compreender o outro é preciso compreender a si mesmo. Trata-se de um ensinamento que deve ser praticado em todos os níveis educativos e em todas as faixas etárias.”*

*(Edgar Morin)*

## APRESENTAÇÃO

A vida é mesmo feita de encontros. Alguns tão significativos que nos deixam marcas profundas ou alteram totalmente nossa trajetória. Meu primeiro encontro maravilhoso foi com minha mãe. Através do olhar dela desenvolvi meu olhar para o mundo, e foi pela voz dela que ouvi as primeiras palavras sobre respeito, amor e solidariedade com relação a todo e qualquer ser vivo. Nas ações de meu pai, tive modelos de ética e trabalho honesto. Com apenas um ano e meio recebi um presente, minha irmã caçula, que ao longo do tempo me ensinou a ser mais alegre e comunicativa, dado a criança tímida que eu era. Tímida, porém, extremamente observadora. Lembro-me bem de minhas primeiras percepções de pessoas com deficiência. Foi bem cedo, não tínhamos ninguém na família nessa condição, portanto meus primeiros contatos foram com pessoas conhecidas: um rapaz com Síndrome de Down e um garoto com paralisia cerebral. Descrevi detalhadamente esses encontros na apresentação da minha dissertação de mestrado e acho importante retomá-los, pois foi da mistura de sentimentos tão ambivalentes que vivenciei neles, que se alternavam da curiosidade e vontade de aproximação à angústia intensa e ao medo, que possivelmente nasceu meu interesse pela área da Educação Especial e talvez por tudo mais relacionado à diversidade humana.

Com apenas 17 anos ingressei na faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Intensas marcas, novas trajetórias. Foi em 2003, no meu último ano de graduação, que tive um dos encontros mais significativos da minha vida. Ingressei no projeto de extensão e estágio em Psicologia Escolar *GTPAÊ* — *Grupo de Teatro para Atores Especiais*, criado e coordenado pela professora Solange Leme Ferreira desde 1997. Adicionalmente aos estudos que pude desenvolver, conhecer cada um dos atores, jovens e adultos com deficiência intelectual, em sua singularidade, conviver e partilhar ideias, alegrias e dores, perceber tantas diferenças entre eles e tantas semelhanças com as pessoas sem deficiência afetou-me muito além do que é possível descrever em palavras.

Essas vivências trouxeram também questionamentos, sobretudo após as apresentações do grupo, quando havia um debate entre os atores e o público. As reações das pessoas, geralmente bastante emocionadas, perplexas diante da atuação e das respostas ou dos comentários de pessoas com deficiência intelectual, intrigavam-me. Ao ter acesso a materiais de anos anteriores do *GTPAÊ*, nos quais o grupo se apresentava para crianças pequenas, comecei a pensar que talvez fosse necessário que o contato que vivenciei tão tardiamente ocorresse ainda na infância, antes que preconceitos se cristalizassem. Foi conversando sobre

minhas questões com Solange que conheci seu livro *Aprendendo sobre deficiência mental: um programa para crianças* (Ferreira, 1998a). Uma dessas importantes “coincidências” da vida. Parte das ideias que comecei a ter para uma intervenção já tinha sido sistematizada em um livro muito interessante, pela própria Solange. Pensei, então, em estudar os efeitos desse programa nas atitudes e nas concepções de crianças ainda em início de escolarização, incluindo a temática da inclusão, que não estava presente diretamente no trabalho original, e realizando algumas adaptações de acordo com o grupo que eu trabalhasse e o material disponível atualmente.

A partir disso, desenvolvi minha dissertação de mestrado no Programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da professora Fátima Elisabeth Denari. Apliquei o programa informativo às crianças de uma sala do segundo ano de uma escola estadual de Marília, SP. Os resultados indicaram que o programa informativo proporcionou um maior entendimento da deficiência intelectual, incluindo uma visão mais realista das possíveis limitações, das habilidades de pessoas com deficiência e das necessidades de apoio e transformações do meio para atender às suas necessidades. Além disso, aumentou a percepção das similaridades entre pessoas com e sem deficiência, a aceitação social do deficiente e as atitudes favoráveis à inclusão.

Esse trabalho me proporcionou grande satisfação pelo aprendizado durante todo o processo, especialmente pelo contato com as crianças e também pelos resultados obtidos. Determinadas questões levantadas foram respondidas e novas questões surgiram, dentre elas, “qual teria sido o papel da professora na aplicação do programa informativo?” No caso, a docente da sala esteve presente comigo o tempo todo em cada encontro e colaborou comigo na confecção dos materiais, organização da sala e especialmente no manejo das crianças no momento das atividades e dos debates. Percebi que o vínculo que ela já tinha com as crianças fez toda a diferença no sentido de motivá-las, desenvolver seu interesse pelo assunto, manter sua atenção nas discussões, incentivar sua participação para que expressassem ideias e dúvidas, dentre outros aspectos essenciais à efetividade desse tipo de intervenção. Levantei a hipótese de que os professores devem ser potencialmente os mais indicados a ministrar programas dessa natureza. Desse raciocínio, novas perguntas surgiram: “As atitudes sociais desta professora em relação à inclusão também se modificaram ao ter acesso e auxiliar-me na aplicação do programa aos seus alunos?” “As mudanças em suas atitudes afetaram as crianças ou as transformações nos alunos a afetaram de alguma forma?”

Tais questões ficaram “guardadas” comigo enquanto optei por trabalhar na saúde pública por alguns anos antes de ingressar no doutorado. Hoje vejo que foi uma sábia decisão.

O amadurecimento que a experiência me trouxe nenhum curso seria capaz de proporcionar. De volta à terra natal após três anos, tive a oportunidade única de passar em um processo seletivo para docente da disciplina de Psicologia da Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Desde 2008, portanto, simplesmente adoro meu trabalho. Além do contato com os estudantes da medicina e da enfermagem em pequenos grupos e com métodos ativos de aprendizagem, boa parte da minha carga horária é destinada ao Programa de Desenvolvimento Docente (PDD), no papel de facilitadora de grupos de Educação Permanente de professores da instituição. Função desafiadora, mas que apoiada pelo grupo de trabalho competente e afetivo que temos, tem se desenvolvido muito.

Nesse meio tempo, já ocorrido o feliz encontro com meu querido companheiro Gilberto havia uns anos, tive definitivamente “O” encontro mais marcante de todos, quando nasceu nossa pequena Alice. Não é possível descrever o que aprendemos no dia a dia com uma criança, e ela, particularmente, ilumina tudo ao seu redor. Quando Alice começou a falar suas primeiras palavras e fui incentivada por minha coordenadora do PDD, na ocasião, Ieda Francischetti, tomei coragem e busquei o doutorado.

A partir das minhas vivências com a formação de professores na Famema e de tantas questões levantadas no mestrado, percebi que tinha um problema de pesquisa, e ao ingressar no doutorado no programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Marília, tive a honra e o prazer de ser orientada e acolhida pelo professor Sadao Omote, que se interessou por minhas ideias, ajudou-me sobremaneira a transformá-las em um projeto de pesquisa e posteriormente em uma Tese, desafiou-me constantemente a ir além do que imaginava, confiou na minha capacidade e apoiou-me em todo o percurso.

Essa parceria, somada a todo suporte recebido pelo Grupo de Pesquisa *Diferença Desvio e Estigma*, bem como dos meus familiares, amigos e demais relatados nos agradecimentos, gerou esta Tese, fruto de muita dedicação, trabalho coletivo e especialmente da paixão pelo que faço.

E por falar em paixão... Alice tem a oportunidade que não tivemos quando crianças de crescer lendo livros e gibis e vendo desenhos que já trazem personagens com deficiências em suas histórias, não mais como vítimas ou vilões, mas como gente (ou bicho ou fada ou monstro), iguais a todos os outros personagens. Na escola, a diversidade é percebida com mais naturalidade em suas várias facetas, constituições familiares diversificadas, etnias, sexualidades. Novos tempos? Novas relações? Aproveito tudo isso com ela, que se sente à vontade para nos perguntar sobre tudo, inclusive sobre alguém que vê em uma cadeira de rodas, algo proibido de ser questionado e sequer olhado na nossa infância. Curiosidade!

Espontaneidade! Eu respondo a ela o que sei, digo que não sei quando não encontro respostas, e principalmente, adoro questioná-la sobre suas ideias. Ah! Ela cria suas próprias explicações para tudo, algumas fantasiosas, outras bem criativas, gostosas demais de ouvir!

Cada momento do programa informativo para as crianças e dos encontros de capacitação dos professores, bem como cada uma das linhas desta Tese, trazem as intensas marcas de Alice em meu ser, que ultrapassam o papel de mãe e transbordam em meus pensamentos, afetos e ações. Onde quer que eu esteja ela me faz querer ser o meu melhor, e isso inclui ser um pouco criança. É necessário dar os primeiros passos, tropeçar, cair, levantar, começar de novo, espantar-me com o que pareceria óbvio à maioria, encantar-me com o que há de mais singelo, rir muito, chorar também, brincar. Não são lições fáceis, assim como as de meus pais, mas sou uma aluna bem dedicada! Não acho possível falar em inclusão sem a busca do autoconhecimento!

Espero humildemente que esta Tese possa auxiliar pesquisadores, professores e demais interessados no assunto, a exemplo de tantos trabalhos que me serviram neste caminho, e que possa sobretudo inspirá-los como minha filha inspira-me todos os dias, para que busquemos constante e coletivamente novos conhecimentos e práticas inovadoras... que nos tornem seres melhores, para construirmos um mundo melhor para todos.

*“Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.”*

*(Paulo Freire)*

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Introdução

Seguindo uma tendência mundial, o Brasil vem apresentando mudanças na legislação no sentido da Educação Inclusiva, expressas por documentos tais como a Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 208 assegura “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segundo a qual a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, devendo atuar de modo articulado com o ensino comum, visando atender às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>. O Decreto no. 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, que aponta, entre outros elementos, “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011).

É possível afirmar que, de acordo com a legislação brasileira atual, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial, dentre eles os alunos com deficiências, devem frequentar o ensino comum e receber atendimento especializado como apoio. Neste contexto, alunos com deficiências, que até então tinham acesso à educação apenas em instituições e classes especiais ou em outros serviços de ensino segregado, há vários anos têm ingressado em classes de ensino regular.

Várias discussões referentes à inclusão vêm sendo levantadas quanto aos aspectos políticos, educacionais e sociais que envolvem sua constituição, entendimentos e práticas. A

---

<sup>1</sup> Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Apesar das polêmicas sobre a terminologia mais adequada para se referir a esses alunos, optou-se pela utilização da expressão “público-alvo da Educação Especial”, adotada na legislação brasileira atual na maior parte do texto. Na descrição de pesquisas específicas que originalmente utilizaram a expressão “alunos com necessidades especiais”, optou-se por manter os termos usados originalmente pelos autores para não incorrer em equívocos de interpretação. Ao longo do texto, também é utilizada a expressão “pessoa, sujeito ou indivíduo com deficiência” ao referir-se especificamente a essa condição, por compreender suas particularidades em relação aos demais sujeitos público-alvo da Educação Especial e por ser o foco desta pesquisa.

simples colocação de alunos na sala comum, garantida pelo pressuposto legal, não representa sua efetiva inclusão.

Omote (2004) afirmou que o caráter segregador não é inerente aos serviços, mas depende do uso que é feito destes. Mesmo práticas denominadas “inclusivas” podem estar equivocadas e manter a segregação. Assim como as classes especiais de outrora, muitas salas regulares que recebem alunos com necessidades especiais sem qualquer preparo e transformações têm contribuído, de certa forma, para manter e até mascarar a exclusão desses alunos. Devem ser feitas avaliações cuidadosas de cada caso e a análise dos benefícios dos serviços oferecidos para todos os envolvidos. É impossível negar que há alunos que necessitam de um atendimento especializado distinto daquele oferecido em classes de ensino comum. O que deve ocorrer é uma ampliação das alternativas de serviços de qualidade oferecidos, para que gere oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e participação social a todos.

Para se efetivar a inclusão educacional e social, são necessárias transformações sociais e a reestruturação das escolas em diferentes níveis, tais como curriculares, estruturais, ideológicos, culturais, de formação e capacitação profissional (STAINBACK; STAINBACK, 1999). As condições concretas dificultam a efetivação da inclusão e não podem ser ignoradas. É necessário investimento contínuo e sério em políticas públicas efetivas, e a disponibilização de materiais, recursos e estrutura física adequada, além da valorização e do incentivo aos profissionais da educação, pode facilitar o processo de inclusão escolar. Ademais, aspectos econômicos e sociais mais amplos na sociedade brasileira, como a pobreza e suas implicações, ainda precisam passar por muitas transformações.

Laplane (2004) questionou o quanto no Brasil é difundido um discurso mistificador da inclusão propagadora de uma ideologia e importada de países com uma realidade social bastante diferente, e que podemos estar ignorando os vários problemas do nosso contexto educacional, ainda centrado nas demandas do mercado e na produção de dados estatísticos. A educação básica, num contexto social mais amplo, ainda revela injustiças sociais lamentáveis, pois as concepções de homem, sociedade, educação, avaliação e gestão são fundamentadas no mercado. A evasão escolar e a repetência, mecanismos de exclusão social, ainda existem, mascarados por programas de aceleração e progressão que não atendem à demanda educacional dos estudantes, mas se preocupam com as avaliações externas baseadas em estatísticas e dados quantitativos. O fenômeno do fracasso escolar permanece, alvo de diversas políticas e programas ainda ineficazes (LAPLANE, 2004).

Algumas das providências e ações fundamentais para a efetivação da Educação Inclusiva foram sintetizadas por Oliveira (2006), sendo estas relacionadas a diferentes esferas do sistema de ensino, de acordo com as Diretrizes Nacionais. A autora<sup>2</sup> elencou mudanças necessárias nos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

Além dos elementos relacionados ao contexto socioeconômico e cultural, a proposta de inclusão abrange fenômenos psicossociais, não menos importantes e muitas vezes negligenciados. Fenômenos referentes à condição humana e às relações interpessoais que não se compatibilizam espontaneamente com os princípios da inclusão, como a aceitação das diferenças e a cooperação, por exemplo, precisam ser considerados. É preciso que se compreenda que a inclusão envolve também um processo subjetivo e inter-relacional. Segundo Mazzota (2003, p. 47), “... a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”. Esse movimento só parece possível com o investimento na formação ética e moral das novas gerações.

O excerto a seguir, da Declaração de Salamanca, sobre escolas inclusivas, corrobora essas ideias:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p.4).

Considera-se fundamental a ampliação de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com deficiências, mas também das relações destas com o mundo a sua volta e das concepções construídas na sociedade acerca das pessoas com deficiência, o que vem a afetar diretamente as relações institucionais e cotidianas, além de refletirem na qualidade de vida de todos os envolvidos e nos diferentes contextos.

De acordo com Omote (1994), estudos que se preocupam com as relações sociais e a diversidade humana podem ampliar a compreensão sobre pessoas com deficiência e sem deficiência, e o entendimento de suas interações pode levar ao desenvolvimento de intervenções, nesse contexto, que propiciem relações mais justas para todos, a partir do respeito à diversidade.

---

<sup>2</sup> No caso da identificação de autoras do gênero feminino, as palavras utilizadas aparecerão no texto no feminino. Quando se tratar de autores do gênero masculino ou quando não for possível identificar o gênero dos autores, as palavras serão utilizadas no masculino.

Estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão ainda são escassos e precisam ser ampliados, particularmente os que envolvem intervenções que se proponham a modificar tais atitudes, tornando-as mais favoráveis e gerando um ambiente escolar mais acolhedor.

## **1.2 Atitudes sociais e relações humanas no contexto da diversidade**

As concepções que as pessoas constroem sobre o mundo, sobre as outras pessoas e sobre si mesmas desenvolvem-se em uma complexa relação entre objetividade e subjetividade. Elas dependem do contexto sócio-histórico-cultural, mas também abrangem fenômenos individuais, como experiências pessoais, sentimentos, valores e crenças. Há uma profunda relação entre o singular e o plural na constituição do homem, pois nas interações sociais, os sujeitos vivenciam experiências para as quais constroem significados internos.

Percebe-se que as relações humanas abrangem uma série de variáveis, dentre as quais as atitudes, que constituem um fenômeno tradicionalmente estudado na busca pela compreensão do comportamento humano.

As atitudes são descritas como predisposições psíquicas ou afetivas com relação a uma pessoa, grupo, objetos ou fenômenos, como situações e ideias, que podem ser positivas ou negativas, ou seja, favoráveis ou desfavoráveis. As atitudes são formadas por três elementos: o afeto, a cognição e o comportamento (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

O eixo cognitivo das atitudes sociais relaciona-se ao conhecimento sobre o objeto atitudinal, isto é, o conceito, a representação cognitiva que o sujeito possui acerca deste objeto refere-se às avaliações, julgamentos e crenças a respeito de algo ou alguém. O eixo afetivo indica os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis ao objeto social, agregando afetos positivos ou negativos, e constitui-se por sentimentos e emoções. Trata-se do componente motivador das atitudes, enquanto o eixo comportamental refere-se aos componentes observáveis das atitudes, as ações propriamente ditas do sujeito direcionadas ao objeto (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969; RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

As atitudes sociais correspondem a uma avaliação do sujeito sobre o objeto atitudinal, que a princípio predispõem o avaliador a uma ação direcionada a este objeto. Em outro sentido, o autor Bem, em 1973, defendeu a ideia de que as mudanças de comportamentos podem alterar as atitudes. Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007) ressaltaram que as atitudes sociais referem-se ao que as pessoas pensam e sentem em relação a um objeto atitudinal e a como elas *pensam* que se comportariam diante dele ou como elas *gostariam* de se comportar em relação a ele, não estabelecendo necessariamente uma relação linear com seu

comportamento. De todo modo, sugere-se que as atitudes estão relacionadas a emoções, cognições, comportamentos e relações sociais, no sentido de influenciarem e serem influenciadas por estes.

A despeito da variabilidade de teorias explicativas sobre a formação das atitudes sociais bem como sobre suas mudanças, é possível conciliar explicações cognitivistas e comportamentais e afirmar como o fez Rodrigues (1986), que a formação das atitudes é funcional, ou seja, atende às necessidades do sujeito e apresenta, em sua maioria, uma coerência interna.

Nas interações sociais, as pessoas criam percepções mútuas. Em busca de um equilíbrio cognitivo e afetivo, da construção de um sentido e de certa sensação de estabilidade que lhes permitam agir no mundo e interagir com os demais, os indivíduos escolhem, classificam, interpretam e fazem inferências sobre o que observam, criando imagens uns dos outros. As pessoas interagem a partir das imagens que são construídas mutuamente. As primeiras impressões que se tem de alguém interagem com as expectativas que seus esquemas anteriores já apresentavam, formando as percepções acerca deste, sendo influenciadas por atribuições de causalidade, tendenciosidades e valores que muitas vezes fazem com que a percepção se distancie do objeto real (RODRIGUES, 1986).

A generalização de um limitado conjunto de experiências para o tratamento de pessoas como membros de um mesmo grupo, ou a categorização de pessoas e objetos, é um processo cognitivo comum e necessário para a organização do pensamento e da interação com o mundo. Contudo, tal categorização geralmente é uma simplificação da realidade, uma vez que esta não pode ser apreendida plenamente pelo homem. Os estereótipos são construídos quando as pessoas acreditam nas generalizações feitas como se fossem verdades absolutas, sendo estas crenças supergeneralizadas que têm como base um conjunto limitado de experiências e que não exigem justificção, e apenas a experiência direta ou a credibilidade de uma autoridade os tornam autoevidentes (BEM, 1973).

As sociedades estabelecem normas de comportamento e identidade para seus membros a partir de critérios específicos, ou seja, as pessoas compartilham crenças sobre como deve ser a dinâmica da vida em coletividade. São criadas regras de funcionamento para os grupos e estabelecidas metas, as chamadas *expectativas normativas*, cujo cumprimento é rigorosamente exigido (GOFFMAN, 1988). Aqueles que não atingem essas metas ou não respondem a tais expectativas podem ser considerados desviantes, categorizados e tratados de modo diferenciado dos demais. Os grupos ou indivíduos considerados desviantes são desvalorizados e segregados da sociedade. Podem, também, serem tratados a partir de seu estigma e

expectativas associadas aos estereótipos das categorias às quais foram classificadas e não como sujeitos com suas particularidades. Em determinadas culturas, de acordo com seus padrões de normalidade e contexto, são atribuídos valores negativos a algumas categorias, sendo seus membros desacreditados socialmente.

De acordo com Becker (2008), todos os grupos sociais criam regras que definem situações, comportamentos considerados adequados a elas ou não, e tentam impô-las. Aqueles que infringem as regras são encarados como *outsiders*. O desvio não é uma característica da pessoa ou de seu comportamento, mas é criado pelos grupos sociais quando criam regras cuja infração constitui em desvio e a partir delas, as pessoas que as infringem são rotuladas como *outsiders*. O desvio é uma consequência da aplicação das regras dos grupos e punições a um infrator. O grau em que uma conduta será considerada desviante depende de quem a cometeu, de quem foi alvo dela e da situação e momento em que ocorre.

O desvio constrói-se quando uma característica ou comportamento diferente, que poderia limitar o funcionamento do indivíduo ou não, é considerado como uma diferença ameaçadora ao grupo, o que leva a pessoa a ser tratada de modo distinto. Tal cenário sugere que esta diferença deve ser evitada pela coletividade (OMOTE, 2004).

Segundo Omote (2004), para viver em sociedade e atender tanto as necessidades individuais quanto as coletivas, o homem precisa criar categorizações, regras de conduta, cobranças para que sejam cumpridas e tratamentos diferenciados a quem as infringe. O estigma atende a essas necessidades e cumpre sua função na organização social. Há que se compreender sob quais circunstâncias características específicas de pessoas ou grupos são consideradas desvios e como são construídos estigmas relacionados a estes sujeitos ou coletividades.

O fato é que o contato entre as pessoas estigmatizadas e as pessoas não-estigmatizadas muitas vezes ocorre em situações que ressaltam o estigma, bem como em interações nas quais não há igualdade de *status* entre as partes, sendo a pessoa estigmatizada considerada inferior ao resto da sociedade (GOFFMAN, 1988).

Em razão da necessidade de equilíbrio e de considerar o mundo estável e, assim, possível de ser previsível e controlado, os fenômenos, pessoas ou grupos que ressaltam as diferenças em sua aparência ou demais características, sendo considerados “estranhos”, costumam provocar uma série de sentimentos nos demais e afetar significativamente as relações interpessoais. Como pontuou Saeta (1999), o “desconhecido” representa uma ameaça aos padrões já estabelecidos, ao que está estruturado, como seus valores e critérios de normalidade e estética, por exemplo.

Nesse sentido, a tendência é evitar o contato com aqueles que representam essa ameaça ao equilíbrio. As relações entre as pessoas não estigmatizadas e as estigmatizadas tornam-se angustiantes para ambas, em razão de produzirem novamente um contato com a diversidade e uma ambivalência de sentimentos. Consequentemente, passam a ser evitadas.

Alguns desafios se colocam quando pensamos na proposta da Educação Inclusiva, pois as pessoas com deficiências formam um grupo ainda estigmatizado em vários contextos em nossa sociedade, e algumas das concepções e relações sociais estabelecidas estão ligadas a esse estigma.

Certos avanços ocorreram no que tange às concepções sobre as pessoas com deficiência e a sua participação social, no sentido de terem sido ampliados movimentos sociais, conquistados importantes direitos para sua cidadania e obtida certa visibilidade na mídia, por exemplo. No entanto, a despeito de modificações nas legislações e em algumas práticas, a representação das pessoas com deficiência em alguns contextos ainda costuma relacioná-los à incompletude, incapacidade, dependência e patologia. As limitações que estariam restritas a algum órgão ou sentido, por exemplo, ainda costumam ser ressaltadas e generalizadas para outros membros ou atividades nos quais a pessoa não apresenta qualquer dificuldade, sendo o sujeito considerado e tratado como desviante em todos os aspectos.

As relações entre as pessoas consideradas deficientes e as pessoas sem deficiência podem ser conflituosas nesse sentido. Segundo determinadas concepções ainda presentes, o deficiente reflete fragilidade e incompletude, o que gera angústia e insegurança às pessoas em geral, sendo as relações mistas evitadas.

A precariedade de relações sociais pode prejudicar as pessoas com deficiência, no sentido de não desenvolverem importantes habilidades sociais, cognitivas e comunicativas. Pode comprometer sua autoestima e autoconfiança, bem como limitar as interações afetivas. Tal processo também gera consequências para as pessoas sem deficiência, pois elas podem construir concepções equivocadas sobre as pessoas com deficiência, perder oportunidades de experiências com a diversidade e de desenvolver habilidades cooperativas, por exemplo.

As atitudes sociais são intensamente influenciadas pelos eventos psicossociais citados, tais como percepções, concepções, estereótipos, estigmas, etc, e afetam fortemente as diversificadas relações interpessoais. A presente pesquisa enfoca particularmente o fenômeno das atitudes sociais em função de englobar aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais e ampliar as possibilidades de compreensão das interações sociais humanas e de intervenções por elas sofridas.

Perante o exposto, pode-se afirmar que as atitudes sociais referem-se à relação de um indivíduo com uma pessoa, um grupo ou uma categoria de pessoas, sendo possível pensarmos em atitudes sociais em relação a pessoas com deficiências ou em relação à inclusão.

As variáveis pessoais de todos os membros que constituem a comunidade escolar são essenciais no processo de inclusão, no sentido de tornarem as relações sociais mais ou menos acolhedoras à diversidade. Nesse sentido, ressalta-se a importância de pesquisas que busquem identificar e analisar as atitudes sociais dos diferentes sujeitos e grupos que fazem parte do cotidiano escolar em relação à inclusão de pessoas com diferenças consideradas significativas, dentre elas, as pessoas com deficiências.

### **1.3 Mudanças de atitudes sociais: contribuições da psicologia social**

Embora apresentem certa estabilidade, as atitudes sociais são passíveis de modificações. Várias críticas foram tecidas em relação a determinadas estratégias para produção dessas mudanças intencionalmente em indivíduos ou grupos, com o objetivo das mais variadas formas de controle. Apesar de contextos manipuladores e com intenções questionáveis, entendemos que atitudes sociais que revelam preconceito e ações excludentes ou que levam à discriminação de determinados grupos sociais precisam ser modificadas.

Há que se destacar que aos indivíduos ou grupos que as apresentam não deve ser atribuída culpa neste processo, pois essas atitudes foram construídas em um contexto sócio-histórico-cultural e influenciadas por muitos fatores, e mesmo aquelas diretamente relacionadas aos indivíduos costumam ser inconscientes ou inacessíveis a sua percepção em um primeiro momento, de tal sorte que os sujeitos que as apresentam não devem ser meros objetos deste processo: precisam participar ativamente das estratégias propostas, algumas com sua intencionalidade explícita, outras nem tanto, para fins de sua efetividade nas mudanças pretendidas.

A literatura da psicologia social traz referenciais importantes que podem auxiliar no planejamento e manejo das intervenções no que tange às teorias relacionadas ao processo de mudanças de atitudes sociais. Há procedimentos variados baseados na criação de condições nas quais a manipulação de componentes cognitivos, afetivos e/ou comportamentais leva as pessoas a vivências e conhecimentos que contrariam suas crenças e sentimentos em relação ao objeto atitudinal, sendo estes modificados e apresentados mais positivamente (OMOTE et al., 2005).

Embora a maioria desses trabalhos tenha sido desenvolvida há décadas, eles ainda constituem-se em referências fundamentais, pois as pesquisas subsequentes trataram mais de replicações deles ou aplicações em contextos distintos, que confirmaram várias destas teorias, sem grandes inovações conceituais e técnicas na área. Deste modo, podemos afirmar que a contribuição desses clássicos ainda nos é de grande valia atualmente<sup>3</sup>.

Existem dois tipos de mudanças nas atitudes sociais: as incongruentes e as congruentes. As primeiras tratam de mudanças no sinal da atitude existente, ou seja, de positivas para negativas ou vice-versa. O segundo tipo indica mudança em direção congruente à atitude original, ou seja, pretende um aumento do negativismo de uma atitude que já é negativa ou tornar uma atitude favorável ainda mais positiva (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Com relação às atitudes sociais frente à inclusão, por exemplo, estratégias de mudanças podem pretender-se tanto incongruentes quanto congruentes. No primeiro caso, quando houver atitudes desfavoráveis, as ações devem voltar-se a mudar seu sinal para se tornarem contrárias, no caso, favoráveis. Já no segundo caso, quando as atitudes já forem positivas, as mudanças devem manter essa direção, buscando torná-las ainda mais favoráveis. Conceitualmente, esses processos fazem sentido, porém na prática, há complicadores, pois os instrumentos utilizados para mensuração das atitudes sociais são em escala ordinal, o que não permite afirmar se as atitudes sociais são por si só favoráveis ou desfavoráveis, mas apenas que as atitudes sociais de um indivíduo ou grupo é mais ou menos favorável que a de outro quando feitas comparações.

Como já explicitado, as atitudes sociais são compostas por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais e qualquer modificação em um desses componentes afeta todo o sistema, pode gerar certa inconsistência entre os três elementos e resultar em uma mudança das atitudes. Assim, mudanças em cada um dos componentes podem gerar mudanças nos demais. Por exemplo, o conhecimento sobre fatos considerados por nós como ruins a respeito de uma pessoa tende a nos fazer ter sentimentos mais negativos em relação a ela e a condutas de afastamento; ou uma experiência afetiva negativa com alguém nos faz atribuir-lhe mais defeitos capazes de justificar nosso sentimento; ou ainda, a oportunidade para se comportar de determinada maneira em uma circunstância faz com que modifiquemos nossa opinião sobre a conduta em questão e nossos sentimentos tornam-se mais positivos a esse respeito.

---

<sup>3</sup> Compreende-se que alguns dos estudos apresentados nesta tese foram realizados em contextos diferentes do brasileiro, e especialmente em momentos distintos do atual no que se refere às políticas públicas, condições do ambiente escolar e a própria proposta da Educação Inclusiva. Ainda assim, estas pesquisas foram utilizadas em função de seus achados serem considerados válidos para a compreensão do fenômeno em estudo, no caso, as atitudes sociais em relação à inclusão e suas possíveis modificações.

Os mecanismos citados podem ser explicados pela teoria da Dissonância Cognitiva, desenvolvida por Festinger (1957), que originou várias críticas e estudos experimentais posteriores, mas em sua maioria, confirmaram as suas ideias centrais. A teoria parte de um pressuposto de que os seres humanos procuram um estado de equilíbrio entre suas cognições, especialmente entre aquelas relevantes. Quando uma informação ou acontecimento apresenta uma cognição contrária a original, é gerado um estado de dissonância, que é desagradável ao indivíduo. Frente a isso, o sujeito busca reduzir ou eliminar esta dissonância e evitar seu aumento. As condutas do indivíduo para conseguir retomar o estado de equilíbrio ou de consonância cognitiva incluem acréscimo de novas cognições ou mudanças das cognições existentes. Adicionar novas cognições contribuirá para reduzir a dissonância se as cognições acrescentadas diminuïrem os elementos cognitivos dissonantes, atribuindo peso a um dos lados, ou se elas mudarem a importância atribuída aos elementos em dissonância. A mudança nas cognições existentes diminui dissonâncias se reduzir a contradição dos elementos entre si com seu novo conteúdo ou diminuir a importância dada a eles (RODRIGUES, 1986).

Outro fenômeno importante estudado a partir desta teoria é a “exposição seletiva à informação nova”, segundo a qual, quando o processo de dissonância está em marcha, os sujeitos “escolhem” com quais informações terão contato e prestarão a devida atenção com uma tendência geral a evitar aquelas que destoam da cognição que carregam. A busca por concordância e apoio social é uma tendência humana bastante comum. Entretanto, obviamente há diferenças individuais nesse processo, pois para alguns sujeitos, ter contato com ideias contrárias as suas não é algo tão ameaçador e, portanto, não produz importante dissonância. Quanto maior a confiança da pessoa em relação a uma questão, menos ela evitará informações dissonantes. Há estudos que indicam ainda que quanto maior o grau de abstração do sujeito, menos modificam suas cognições em função da dissonância provocada pela propaganda, por exemplo, enquanto sujeitos com um funcionamento mais concreto modificam mais sua opinião em busca da redução da dissonância (RODRIGUES, 1986).

Dois elementos são fundamentais no processo de mudança de atitudes sociais: o compromisso (motivação para redução da dissonância) e a volição (que determina a existência e magnitude das atitudes) (BREHM; COHEN, 1962). Assim, é necessário engajamento na decisão tomada para que a dissonância ocorra. A motivação para restabelecer a consonância está relacionada, segundo Krüger (1986), à necessidade de preservar a autoestima. Segundo Lehman e Crano (2002), o interesse investido no objeto atitudinal é fundamental, e os sujeitos buscam consistência entre as suas atitudes e seus comportamentos.

De acordo com Krüger (1986), há várias alternativas para diminuir a dissonância, dentre elas: 1. mudar as crenças iniciais, destacando os aspectos positivos da decisão que tomamos; 2. rever as avaliações que fizemos, buscando diminuir as diferenças entre as alternativas; e 3. voltar atrás, abandonando as escolhas anteriores.

Em seus estudos, Ajzen e Fishbein (2005) destacaram o componente afetivo na formação e modificação das atitudes, indicando que além da emoção envolvida no processo, é fundamental que seja considerada a percepção que o indivíduo faz sobre o julgamento alheio a seu respeito e sua motivação para se comportar de acordo com essa expectativa externa (norma subjetiva). Em sua Teoria da Ação Racional, que dentre outros objetivos busca explicações para a relação atitude-comportamento, os autores defenderam que as atitudes dependem das crenças relativas a certas consequências de determinados comportamentos e enfatizam o papel da intenção do sujeito em agir de determinadas maneiras. Há autores que acrescentaram a isso a obrigação moral, ou seja, quando o comportamento envolve questões morais, o componente afetivo relaciona-se ainda mais com a intenção comportamental (GORSUCH; ORTBERG, 1983).

Outro elemento citado na literatura na relação entre comportamento e atitudes é o interesse. Leshman e Crano (2002) afirmaram que quanto maior o interesse investido pela pessoa no objeto atitudinal, maior será a correspondência entre as atitudes e o comportamento.

Os elementos que provocam mudanças nas atitudes sociais são variados: 1. exposição a novas informações; 2. mudança nas ligações com os grupos; 3. modificação forçada do comportamento em relação ao objeto e 4. processos de mudança da personalidade (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Destaca-se o acesso a novas informações como estratégia potente e avaliada no presente trabalho. Em relação às novas informações, Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) destacaram que as mudanças das atitudes dependem de fatores situacionais, fontes de informação, meios de comunicação, forma e contexto da informação, conclusões do orador e do público, ordem da apresentação e intensidade da ameaça.

Os fatores situacionais comportam o fato de a audiência ocorrer em grupo ou solitariamente, sendo que os estudos indicaram que coletivamente há maior chance de mudanças nas atitudes. A importância do compromisso público, ou seja, quando os sujeitos declaram seu posicionamento sobre algo para uma audiência, tendem a modificar suas atitudes em conformidade com suas afirmações, e mais, a serem mais resistentes à contrapropaganda ou a estratégias que tentem influenciá-los a adotar atitudes contrárias as

declaradas publicamente (HOVLAND; PRITZER, 1957). Outro fator situacional é a decisão grupal que, após discussão, tende a influenciar fortemente as atitudes individuais.

Fointiat (2008) realizou um estudo sobre “indução de hipocrisia”, cujo procedimento consistiu em induzir os participantes a fazerem afirmações condizentes com seus comportamentos e outras incoerentes, gerando dissonância entre “o que dizem” e “o que fazem”, que gerou mudanças no comportamento no sentido desejado. Os dados revelaram que em grupo, com o discurso compartilhado, as pessoas tenderam a modificar mais suas atitudes do que isoladamente.

Quanto à fonte de informação, considera-se relevante a credibilidade do orador, sua capacidade de atrair o público e as ligações que tem com a audiência ou sua participação nos grupos em questão (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Em relação aos meios de comunicação, têm-se os de massa e a comunicação interpessoal, que tende a ser mais efetiva para mudanças de atitudes, pois permite maior flexibilidade pelo contato face a face com o ouvinte, que inicialmente tende a escolher informações congruentes com seu posicionamento anterior. Na interação direta é possível detectar esta tendência e buscar argumentos ou outras estratégias de persuasão (BEM, 1973).

É importante que se aponte o valor instrumental da informação, ou seja, que ela induza novas crenças em relação à função do objeto e ao seu uso e prática junto a ele. A escolha de um posicionamento extremista ou mais moderado por parte do orador depende da proporção de mudança desejada, pois um posicionamento mais extremista pode convencer mais facilmente alguns ouvintes, como apontam os estudos de Hovland e Pritzer (1957), porém, pode gerar um “efeito bumerangue” (mudança na direção oposta à pretendida) quando há uma discrepância muito grande entre as opiniões, o que pode levar à maior resistência por parte da audiência, que com o intuito de proteger sua autoestima, apresenta uma tendência a não aceitar as opiniões do orador, que podem ser entendidas como ameaçadoras. De acordo com Rodrigues (1986), pessoas cuja tendência à rejeição da persuasão seja alta merecem comunicações moderadas, enquanto pessoas com “latitudes” de aceitação e de rejeição pouco acentuadas podem utilizar comunicações mais intensas.

Quanto à forma de as apresentações serem unilaterais (apresentarem apenas o ponto de vista pretendido) ou bilaterais (argumentar entre o ponto de vista que pretende defender e outros antagônicos), os estudos indicaram que quando se pretende mudanças congruentes, os primeiros foram mais efetivos, ou seja, pessoas que já tendiam a concordar com o orador, se ouviram apenas os argumentos a favor do que pensavam, reforçavam suas atitudes neste sentido, enquanto mudanças incongruentes tiveram mais sucesso com exposições bilaterais,

ou seja, para pessoas que inicialmente tinham atitudes contrárias à defendida pelo expositor, houve maior chance de mudanças dessas atitudes quando foram apresentados os argumentos defendidos em debate com visões contrárias a ele (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Rodrigues (1986) destacou o fator da audiência nessa decisão. Embora seja complicado qualificar um público em termos intelectuais ou educacionais, segundo o autor, para ouvintes com maior intelectualidade, a comunicação bilateral mostrou-se mais eficaz, já com sujeitos menos intelectualizados, a unilateral teve mais sucesso.

Apesar da importância inegável de envolvimento e participação do público durante os processos de exposição a novas informações, Rodrigues (1986) destacou que o orador pode explicitar as conclusões no caminho desejado e não deixar que a audiência tire suas próprias conclusões independentemente dele, pois assim pode gerar sínteses mais claras e inequívocas. A estratégia de o orador apresentar as conclusões é produtiva com sujeitos com menor grau de escolarização, já com indivíduos mais intelectualizados, o comunicador pode decidir, pois esta estratégia pode gerar demasiada sensação de tendenciosidade por parte do orador, o que pode incomodar o público.

Quanto à ordem da apresentação, Rodrigues (1986) apontou que iniciar pelo ponto principal da fala é uma estratégia para despertar o interesse da plateia pouco motivada, para depois adentrar os pormenores do assunto. Em contrapartida, se a plateia já se apresenta motivada, os argumentos podem seguir em direção a um clímax.

A maioria dos estudos indicou que apresentar problemas ou mobilizadores de afetos, como medo, e posteriormente fatos ou alternativas de enfrentamento surte mais efeitos do que apresentar primeiro os fatos e depois as emoções ou problemáticas envolvidas. Em outras palavras, apresentar os aspectos negativos e depois os positivos parece ser mais eficaz no sentido de mudança de atitudes. Contrariamente, as pesquisas indicaram que ameaças muito intensas por parte do orador geraram angústias no público e atrapalharam a recepção das informações, ou seja, é preciso certa dose de mobilização afetiva, porém não em excesso (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

A estratégia de ampliação de contato pode ser potente para mudanças de atitudes sociais. Teoricamente, espera-se que o contato com pessoas com deficiência possa favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão, uma vez que ao relacionar-se diariamente, as necessidades ou limitações passam a ser mais bem compreendidas, assim como as habilidades e potencialidades ganham maior visibilidade. Os aprendizados advindos da experiência com alunos com deficiência podem trazer segurança ao professor além de proximidade, o que pode mobilizar afeto mútuo e, por conseguinte, maior aceitação destes alunos. A “hipótese de

contato”, de Allport (1954), parte do pressuposto de que o contato entre membros de grupos distintos permitiria verificar as semelhanças existentes quanto aos valores, ideias e emoções, levando a reelaborar a percepção inicial de diferenças (CROCHNIK, 2000). O que Allport (1954) salientou, porém, é que as condições para que esse contato tenha sucesso incluem a frequência, diversidade, duração, *status* dos grupos dos membros em relação, se há competição ou cooperação e se o contato é ou não voluntário. Brown (2001) enumerou as condições para que o contato diminua estereótipos, sendo elas: 1. deve haver apoio social e institucional (as leis e autoridades devem ser coerentes com esse contato); 2. o contato deve ser frequente, duradouro e significativo; 3. os indivíduos ou grupos devem ter uma posição de mesmo valor e 4. deve envolver atividades de cooperação. Adicionalmente, Crochnik (2001) fez a ressalva de que quando o preconceito é superficial e não tem relação com defesas psicológicas, o contato pode diminuí-lo ou mesmo eliminá-lo, porém, quando há mecanismos de defesa fortes atuantes, mesmo que se garantam condições adequadas, o preconceito permanecerá.

Outro elemento importante no processo de mudanças de atitudes é a função que elas tem para a personalidade do sujeito. Aspectos relacionados à dinâmica psíquica estão intimamente relacionados à aceitação ou resistência às modificações nas atitudes. O uso de recursos lógicos que visem mudanças de atitudes deve considerar: 1. o interesse do indivíduo em um conhecimento mais amplo sobre o mundo, 2. suas necessidades conscientes e desejo de atendê-las e 3. seus conflitos internos e disponibilidade de enfrentá-los ou tendência a evitá-los (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Adorno et al. (1950) nomearam vários “tipos de preconceituosos” que expressam maior ou menor dificuldade em ter contato e experiência com os outros. Entre os preconceituosos, descreveram, por exemplo, indivíduos que desenvolveram preconceitos para justificar suas dificuldades ou para serem aceitos em certos grupos, sendo estes suscetíveis a argumentos e os seus preconceitos podendo modificar-se. Já o tipo chamado “autoritário” não é suscetível a argumentos e à experiência, nega as identificações, sua consciência moral é quase externa a ele e não há reflexão sobre o discurso que repete. Segundo os autores, com o objetivo inconsciente de resolver sua ambivalência de afetos, o sujeito autoritário separa-os, ama a autoridade e ao mesmo tempo a odeia por impedir que realize seus desejos e projeta esse ódio sobre os grupos que passa a perseguir, para de certa forma proteger-se da ameaça que lhe representam.

Zimbardo e Ebbesen (1973) defenderam que para a modificação de atitudes preconceituosas devem ser utilizadas as estratégias de convencimento racional, ou seja, acesso

a informações; vivências e interações, ou seja, ampliação do contato com grupos que sofrem preconceito e, principalmente, é preciso desenvolver aspectos da personalidade por meio da autopercepção. Para os autores, a base motivadora do preconceito é inconsciente, e só a oportunidade de expressão de afetos ligados a essas atitudes pode gerar certa autocompreensão, que amplia a possibilidade de mudança das atitudes preconceituosas.

Bem (1973) pontuou que a autopercepção ocorre a partir de indícios externos oferecidos aos sujeitos nas relações interpessoais, de tal sorte que, conforme o grupo ou indivíduo que desenvolve a intervenção apontar à pessoa alvo da ação a percepção que tem sobre suas atitudes, a funcionalidade delas e demais elementos da subjetividade, ela irá desenvolver sua auto-observação, interpretará suas próprias concepções, sentimentos e ações e as modificará, na medida do possível.

Fishbein e Ajzen (1975) defenderam a importância em distinguir crenças, atitudes, intenções e comportamentos. Segundo os autores, a exposição a novas informações modifica crenças que podem mudar atitudes, que podem gerar mudanças nas intenções de comportamentos que, por sua vez, podem modificá-los.

Podemos observar que há muitas teorias que buscam explicar os fenômenos de formação das atitudes sociais, bem como estudos que visam aprimorar os processos de transformação delas. Pensando no contexto escolar, há pesquisas que mensuraram as atitudes sociais dos sujeitos em relação à inclusão e que avaliaram intervenções que objetivaram modificá-las (BOER, PIJL; MINNAERT, 2011; OMOTE et al., 2005). Há que se ampliar essas investigações junto a professores e alunos, em busca de estratégias cada vez mais eficazes para a construção de um ambiente mais acolhedor à diversidade.

#### **1.4 Concepções e atitudes sociais de crianças em relação às deficiências e à inclusão**

A aceitação das crianças com deficiências por seus colegas e o desenvolvimento de relações positivas entre eles são considerados aspectos fundamentais para o sucesso do processo de inclusão (SANTOS, 2006).

Já na tenra idade, as pessoas aprendem valores, noções de normalidade e anormalidade, a julgar o que é belo e feio e o que é certo e errado. As formas de aprendizado a esse respeito ocorrem por diferentes vias, como por orientações diretas dos familiares ou “cuidadores”, a partir de regras sociais ou leis impostas, por meio da observação de modelos de comportamento e de interação, etc. Segundo Crocker e Lutsky (1986), as crianças aprendem desde cedo quais são os grupos estigmatizados e os estereótipos sobre esses grupos

por intermédio dos pais, dos professores, da mídia, dos livros e de outros agentes de socialização.

A curiosidade infantil quanto às diferenças humanas é imensa, e frequentemente os pequenos indagam os pais ou professores; mas eles têm mais interesse que medo. Dependendo do contexto, contudo, podem aprender a evitar as diferenças (COLEMAN, 1986). Rotineiramente, os adultos não falam sobre o tema, não respondem às perguntas das crianças e desviam o assunto quando questionados, ou ainda transmitem concepções equivocadas, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Por conseguinte, as crianças aprendem que a diferença é motivo de constrangimento e que tem uma conotação negativa. Quanto à deficiência, aprende-se comumente que é algo “estranho”, do qual se deve afastar e sobre o qual não se deve perguntar ou falar (VIEIRA, 2006).

Várias pesquisas têm se ocupado da investigação de concepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, especialmente relacionadas ao contexto escolar. Em síntese, elas indicam um desconhecimento das deficiências por parte das crianças e, de modo geral, há assimilações de informações equivocadas ou falta de acesso, possibilitando, assim, a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos.

Segundo o estudo de Mulderij (1996), as crianças já indicavam “barreiras atitudinais” pelo desconhecimento ou não compreensão da deficiência, excluindo os colegas com deficiência de situações de jogos. A autora relatou que algumas limitações do corpo impossibilitavam a participação de crianças com deficiência em algumas brincadeiras, mas a não aceitação delas nas atividades não ocorreu por esse motivo, mas apenas com a justificativa de serem deficientes. Segundo a pesquisadora, as crianças com deficiência podem necessitar de um tempo maior para aprender as brincadeiras ou para se adaptar a elas, e podem precisar de ajuda em alguns momentos. Isso pode cansar ou irritar algumas das outras crianças, que não estão acostumadas a esperar, ter paciência ou tolerância.

Dados semelhantes foram encontrados por Diamond e Hong (2010), que examinaram fatores relacionados às concepções de 72 crianças matriculadas nas salas de educação infantil com proposta inclusiva em relação à inclusão de pares hipotéticos com deficiência física em diferentes atividades lúdicas. Os autores descobriram que as crianças eram significativamente mais propensas a dizer que iriam incluir uma criança com deficiência física em atividades que requeriam poucas habilidades motoras. A possibilidade de participação em atividades mais complexas, que exigiriam mais adaptações, foram mais restritas.

Relatos de crianças foram coletados por Glat (1995), nos quais foi identificado medo da contaminação pela criança com deficiência. Para além dos resultados junto a elas, alguns pais disseram sentirem-se temerosos com a interação de seus filhos com crianças com deficiência na sala de aula, supondo que seus filhos poderiam imitar comportamentos inadequados ou ter seu desenvolvimento comprometido. A influência das concepções e condutas dos familiares ou adultos significativos no comportamento infantil é inegável. Assim, tornam-se compreensíveis as concepções equivocadas e atitudes negativas identificadas nos alunos, coerentes com o discurso dos adultos em questão.

Na pesquisa de Marques et al. (1997), as crianças relacionavam a deficiência à falta, ausência e especificamente a um corpo imperfeito. Aspectos de maior visibilidade foram mais citados entre as crianças na definição de deficiência. Muitas delas apresentaram uma visão do deficiente como extremamente dependente, inclusive para realizar atividades básicas. A maioria das crianças não acreditava na escolarização de todos os alunos com deficiência, em função de alguns tipos de deficiência que impossibilitam a realização de algumas atividades escolares. Elas falaram das necessidades de ajuda às pessoas com deficiência e de sua disponibilidade em ajudá-las. Os pesquisadores interpretaram esses relatos como uma combinação de sentimentos de solidariedade e piedade.

O mais preocupante é que a falta de conhecimento sobre o tema foi apresentada mesmo por crianças em ambientes ditos inclusivos, o que indica a escassez de trabalhos educacionais sobre a temática. O estudo de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) com 83 crianças de oito a onze anos de uma escola com alunos com deficiência em salas regulares, sobre a variedade de deficiências, sua natureza e causas, revelou respostas inapropriadas por parte dos participantes. As crianças apresentaram concepções estereotipadas sobre as implicações sociais e emocionais das deficiências, indicando ver as pessoas com deficiência como indivíduos tristes, sem amigos e incapazes de brincar. Quanto ao futuro, também foram apresentadas visões pessimistas de que as pessoas com deficiência não poderão trabalhar nem manter relacionamentos afetivos mais íntimos.

Resultados semelhantes, mas em um contexto diferente, foram encontrados no estudo brasileiro de Martins (1999), que entrevistou 64 crianças sobre diferentes aspectos da inclusão de alunos com deficiência, sendo metade dos alunos entrevistados de escolas com classes especiais para alunos com deficiência e a outra metade de escolas sem alunos com deficiência. Muitas crianças apresentaram dificuldades em responder se conheciam uma pessoa com deficiência e em caracterizar a pessoa conhecida, mesmo aquelas que estudavam em escolas com classes especiais. Assim, a autora concluiu que, apesar de frequentarem o mesmo espaço

escolar, as crianças pareciam não estar interagindo. No mesmo estudo, o deficiente foi descrito como incapaz e improdutivo, que depende de ajuda não apenas nas questões acadêmicas, mas também no atendimento a necessidades básicas. Quanto à possibilidade de as crianças com deficiência estudarem, a grande maioria (48 de 64 no total) respondeu positivamente, enquanto 13 responderam negativamente e três colocaram restrições. Todavia, 65,4% responderam que as crianças deveriam estudar em escolas ou classes de ensino especial, enquanto 28,8% responderam que deveriam estudar em escolas e classes comuns. Entre os motivos apresentados pelos alunos para não estudarem com crianças com deficiência foram citadas as dificuldades acadêmicas e o possível aumento de trabalho para os professores e para todos os colegas.

Quanto à percepção das crianças sobre os diferentes tipos de deficiências, alguns parecem ser percebidos mais facilmente ainda na educação infantil, enquanto outros passam sem ser percebidos até bem mais tarde. As crianças mais novas reagem a aspectos visíveis das outras pessoas. No caso da deficiência, aspectos físicos de maior visibilidade são percebidos mais prontamente por elas. Apenas mais tarde notam deficiências intelectuais e, posteriormente, problemas de conduta (SIGELMAN; SINGLETON, 1986).

Além de perceberem mais rapidamente as deficiências com características mais visíveis, as crianças as identificam porque geralmente exigem técnicas e equipamentos diferenciados, possíveis de serem observados, como por exemplo cadeira de rodas, máquina de escrita Braille, linguagem de sinais, próteses, entre outros. No estudo de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), com relação aos tipos de deficiências aos quais as crianças se referiram, 70% foram deficiências físicas e apenas 18% deficiências intelectuais. Entre algumas das descobertas de Lewis (1995), pode-se destacar que, quando as crianças são questionadas para descrever pessoas com deficiência, geralmente citam a deficiência física por ser a mais facilmente reconhecida e compreendida. As crianças de até cinco anos percebem a deficiência física e as deficiências sensoriais, enquanto os problemas emocionais só são percebidos a partir dos oito anos. Segundo a autora, se a criança tem familiaridade com uma deficiência, pode generalizar características desta para outras deficiências que não conhece.

Diamond e Kensinger (2002) entrevistaram 21 crianças pré-escolares depois que elas assistiram a vídeos sobre crianças com deficiência física e outras com Síndrome de Down. A deficiência física foi mais percebida e compreendida que a deficiência intelectual. Nesse estudo, algumas crianças verbalizaram que as crianças com Síndrome de Down teriam conseguido realizar as atividades no vídeo se tivessem se esforçado mais, evidenciando uma incompreensão da deficiência intelectual.

As questões do gênero e da idade foram abordadas em alguns estudos, que indicaram diferenças nas concepções e nos relatos, de acordo com estas variáveis.

Na pesquisa de Tamm e Prellwitz (2001), quarenta e oito crianças foram abordadas com a utilização de desenhos e figuras para serem avaliados por elas. Os participantes indicaram atitudes positivas, visão das habilidades dos sujeitos com deficiência, disponibilidade para brincar e ajudar. Para os autores, pode ser que isso tenha ocorrido por ser uma situação hipotética e não real. As crianças, de modo geral, perceberam os obstáculos que as crianças com deficiência física enfrentam. Houve diferenças de gênero quanto às sugestões feitas, sendo que os meninos referiram-se mais à necessidade de equipamentos e as meninas à ajuda e serviços humanos. Também foi observada uma diferença entre as crianças de seis e oito anos quanto ao caráter permanente da deficiência, tendo as mais novas certa dificuldade de compreendê-lo, imaginando que as deficiências pudessem ser curadas ou fossem passageiras. As crianças já falam de aspectos mais abstratos, segundo o autor, mas apenas quando questionadas, e não voluntariamente.

Hestenes e Carroll (2000) realizaram entrevistas individuais com 21 crianças sem deficiência e reuniram observações de 29 crianças com e sem deficiência na sala de aula e no recreio. A compreensão da deficiência influenciou a preferência declarada para brincar com pares hipotéticos com deficiência, mas não as interações reais com os colegas com deficiência. Estas foram influenciadas pela idade da criança e presença do professor. Segundo Sigelman e Singleton (1986), as crianças na idade da educação infantil apresentam maior aceitação de colegas com corpos perfeitos do que de colegas com deficiências físicas. As crianças parecem reagir à percepção inicial, à aparência de normalidade ou não. Apesar disso, não parece haver grandes indícios de preconceito e atitudes negativas com relação às pessoas com deficiência nessa faixa etária. Em crianças mais velhas, as reações parecem mais influenciadas pelas concepções dos pais e pelos valores culturais. As crianças passam a aprender as respostas e atitudes socialmente aceitas ou politicamente corretas com relação à deficiência. Assim, quando são acessadas informações verbais ou de base racional, é encontrado menos preconceito com o passar dos anos. Entretanto, observações e estudos que buscam evitar a possibilidade de o sujeito saber as respostas esperadas indicam que, quando são acessados aspectos emocionais ou comportamentais, o preconceito aumenta com a idade. De acordo com os autores, estudos sociométricos mostraram que crianças e adolescentes avaliam pessoas com deficiência mais negativamente do que pessoas sem deficiência, depositando-lhes menos créditos sociais (SIGELMAN; SINGLETON, 1986).

Algumas pesquisas mostraram que as meninas têm atitudes mais positivas em relação à deficiência em comparação com seus colegas do sexo masculino, como o estudo de Laws e Kelly (2005), que investigaram as atitudes de 202 crianças de 9 a 12 anos, em quatro escolas do Reino Unido, em relação à deficiência física e intelectual e as suas intenções no estabelecimento de relações de amizade com crianças com essas condições. Os resultados indicaram que as crianças tinham atitudes mais negativas em relação aos problemas comportamentais do que à deficiência motora e intelectual, e as meninas manifestaram atitudes mais positivas do que os rapazes. A informação prévia sobre as deficiências influenciou as respostas, contudo, enquanto a informação sobre a síndrome de Down levou a atitudes mais positivas em relação à deficiência intelectual, a informação sobre a paralisia cerebral não influenciou as atitudes frente a essa condição. Um quarto dos participantes disse que não desejava interagir com as crianças com deficiência na sala de aula ou no recreio.

Outros estudos, no entanto, indicaram que o gênero não é um fator significativo para as atitudes das crianças para com os seus colegas com deficiências, porém, apontam outras variáveis relacionadas ao fenômeno, como o contato com colegas com deficiências.

Os resultados do estudo de Diamond (2001), que analisou as relações entre as ideias de 45 crianças matriculadas em escolas de educação infantil que incluíam colegas com deficiência sobre ajudar os outros, sua compreensão das emoções, sua aceitação das pessoas com deficiência e sua interação com os colegas com deficiência, revelaram que as crianças que tiveram contato social com pares com deficiência tiveram escores significativamente mais elevados nas medidas de emoção, compreensão e aceitação de indivíduos com deficiência do que as crianças que não tiveram esse contato.

No estudo de Langevin (2009), que apesar de não se referir às deficiências traz dados interessantes, mensurou as atitudes sociais de pares em relação às crianças que gaguejavam. Os participantes de grupos que tiveram contato com alguém que gaguejava tiveram atitudes mais positivas do que aqueles que não tinham tido contato. As diferenças quanto ao gênero e ano escolar não foram significantes.

Vayer e Roncin (1989) realizaram um estudo com crianças de salas com alunos com deficiência. As crianças disseram que os alunos com deficiência precisavam de ajuda, não se sentiam superiores às pessoas com deficiência, recusavam-se a fazer um julgamento negativo sobre o comportamento deles e a deficiência era vista como injustiça. As crianças falaram da necessidade de os adultos, especialmente os professores, darem mais atenção a tais alunos, e apresentaram as mesmas atitudes de procura, aceitação e tolerância com relação às pessoas com deficiência quando comparados com outras crianças sem deficiência. Os autores

apontaram o recreio como um momento fundamental, no qual a interação pode ser enriquecida. Ao apontar para o momento do recreio, o estudo ressalta a importância do contato entre as crianças na constituição de suas atitudes sociais e concepções.

Vários estudos apoiaram a ideia de que a coexistência de crianças com e sem deficiência impõe uma percepção mais positiva das pessoas com deficiência (NIKOLARAIZI et al., 2005). No entanto, alguns estudos alegaram que o contato não levou necessariamente à adoção de atitudes mais positivas em relação à deficiência (ARAMPATZI et al., 2011). No estudo de Souza (2014), no qual foram mensuradas as atitudes sociais de 93 crianças e adolescentes, não foram identificadas diferenças estatisticamente significantes quando comparados grupos separados de acordo com as variáveis gênero, idade e contato com pessoas com deficiência.

Em alguns casos ainda, o contato mútuo foi entendido como uma influência negativa sobre as atitudes dos estudantes em relação aos seus colegas com necessidades educacionais especiais (NOWICKI; SANDIESON, 2002; SIPERSTEIN; NORINS; MOHLER et al., 2007). Arampatzi et al. (2011) analisaram relações de variáveis como gênero e contexto escolar nas atitudes de crianças em relação aos sujeitos com deficiência, inclusive mensurando tendências à agressividade, e constataram que as meninas apresentaram menos atitudes agressivas que os meninos, porém, não houve diferenças nas atitudes sociais em relação às deficiências. O resultado que chama mais a atenção nesse estudo é o de que os alunos de escolas que tinham alunos com deficiência nas salas regulares apresentaram atitudes mais negativas do que aqueles de escolas sem alunos com deficiências.

Com relação à escolarização de crianças com deficiência, quanto à aceitação destas por parte das crianças sem deficiência e às possibilidades de interações positivas, as pesquisas também indicaram resultados diversificados. Algumas apontaram uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino comum em função de dificuldades que ele pudesse vir a apresentar, prejudicando, assim, seu próprio aprendizado, ou em função de problemas que ele pudesse causar ao ambiente escolar, impedindo a rotina dos outros alunos, ou ainda indicaram a exclusão do aluno com deficiência pelos demais alunos e concepções bastante negativas e equivocadas sobre ele. Batista e Enumo (2004) estudaram a interação entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas de sala por meio de testes sociométricos e filmagens das interações. A pesquisa indicou que as crianças com deficiência intelectual foram menos aceitas, mais rejeitadas e permaneceram isoladas dos demais alunos da sala.

Outros achados apontaram para posicionamentos contraditórios entre as crianças com relação ao tema e para sentimentos ambivalentes. Teixeira e Kubo (2008) indicaram certa

“indiferença” com relação aos alunos com deficiência. Os pesquisadores aplicaram um questionário a 103 colegas de turma de alunos com Síndrome de Down, no qual os participantes tinham que indicar o nome de até três colegas de turma classificados por eles nas categorias: amigo, não amigo, fará uma faculdade e não fará uma faculdade. Em nenhuma das categorias investigadas (amigo, não amigo, fará uma faculdade e não fará uma faculdade) os alunos com a síndrome foram aqueles que receberam as maiores quantidades de indicações. Isso significa que nas turmas investigadas havia alunos que eram mais reconhecidos por seus colegas de turma, tanto de forma positiva quanto negativa, que os alunos com a síndrome.

Há ainda os estudos que indicaram atitudes positivas e aceitação social do deficiente por crianças. Na pesquisa de Santos (2006), a maioria dos sujeitos, independentemente da faixa etária, do gênero e escolaridade dos pais, demonstrou uma opinião positiva em relação às pessoas com deficiência em função dos contextos de socialização (família e escola) que, segundo os alunos, incentivaram a aceitação desses grupos. Lee, Yoo e Bak (2003) observaram pares formados por crianças sem deficiência e crianças com deficiência, comparando-os com pares formados apenas por crianças sem deficiência. Os autores levantaram, como principais tipos de interação social relatados por crianças sem deficiência com relação a crianças com deficiência, o “brincar juntos” e “ajudar o outro”, o que revela a possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pela criança sem deficiência à criança com deficiência. No estudo de York et al. (1992), as crianças mostraram reconhecer atributos positivos dos sujeitos com deficiência, ter respeito por eles enquanto sujeitos e disponibilidade em ajudá-los. A maioria das crianças (89,5%) mostrou-se a favor de ter colegas com deficiência na escola regular em função da importância para os alunos com deficiência de estar entre os demais, e para os alunos sem deficiência aprenderem mais sobre seus colegas com deficiência.

Além do contato entre as crianças, há que se considerar também a influência das informações às quais tem acesso, e especialmente o modelo de conduta e de interações ofertado pelo adulto, no caso do ambiente escolar, o professor. Diamond e Hong (2010) examinaram fatores relacionados às concepções de 72 crianças matriculadas nas salas de educação infantil com proposta inclusiva em relação à inclusão de pares hipotéticos com deficiência física em diferentes atividades lúdicas. As crianças participantes foram intensamente influenciadas pelo incentivo à justiça e à equidade na tomada de decisões.

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, grande parte dos estudos vem indicando os benefícios da participação de alunos com deficiências em salas comuns, tanto para estes quanto para os outros, em termos de aprendizagem e interação social.

Para os sujeitos com deficiência, a inclusão pode ser benéfica no sentido de desenvolver a competência social e as habilidades comunicativas, além de aumentar sua autoconfiança (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010; DIAMOND, 2001); aos alunos sem deficiência, pode promover um aprendizado de cooperação, tolerância e solidariedade, além de aumentar a aceitação dos sujeitos com deficiência (KALYVA; AGALLOTIS, 2009; LANGEVIN, 2009).

Ressalta-se, a partir das pesquisas apresentadas, que as transformações das concepções não dependem apenas do contato. É necessário que este ocorra em um ambiente que possibilite interações adequadas e, fundamental, produzir trabalhos educacionais e informativos junto à comunidade escolar, assim como trabalhos de preparação dos alunos com deficiência para participar do ambiente inclusivo.

Coutinho e Repp (1999) discutiram posicionamentos de estudiosos sobre as vantagens e as desvantagens desse processo. A preparação por intermédio da informação dos alunos que vão receber crianças com deficiências em suas salas era vista por alguns autores como uma possibilidade de se ressaltar as diferenças entre as crianças. Todavia, Coutinho e Repp (1999) concluíram que a maioria dos estudos indicou os benefícios dessa preparação. Os estudos de Hestenes e Carroll (2000) e Laws e Kelly (2005) identificaram diferenças nas atitudes sociais de crianças que tinham informação prévia ou compreensão sobre as deficiências e aquelas que não tinham, sendo as primeiras mais favoráveis.

Alguns trabalhos apontaram os efeitos positivos de intervenções com crianças, no sentido de promoverem concepções mais adequadas, atitudes mais favoráveis e interações mais positivas entre crianças com e sem deficiências (FERREIRA, 1998a; LEWIS, 1995). Achados semelhantes foram encontrados por Vieira (2006), que aplicou um programa informativo voltado ao público infantil em 20 crianças do segundo ano do ciclo I do ensino fundamental e comparou suas concepções e atitudes sociais a um grupo controle. As diferenças das atitudes sociais em relação à inclusão entre os grupos foram estatisticamente significantes, tendo o grupo experimental atitudes mais positivas que o controle. Além disso, após a intervenção, o grupo experimental apresentou atitudes mais favoráveis quando comparadas à mensuração no pré-teste.

É evidente que a escola tem um papel essencial na formação das pessoas. Os conteúdos trabalhados na escola, tanto formais quanto aqueles transmitidos informalmente na relação professor-aluno e entre os próprios alunos, são responsáveis por grande parte das concepções e das atitudes das crianças frente ao mundo. Portanto, cabe aos professores atentar-se em relação a como apresentam seu ponto de vista sobre a questão da deficiência. Esse deve ser um esforço consciente, uma vez que, sem perceber, o professor pode passar

mensagens equivocadas e perpetuar estereótipos (LEVISON; STONGE, 1999). Melo e Martins (2004) afirmaram que a escola deve priorizar em seu planejamento um espaço para a discussão das deficiências, baseado em informações científicas, adequadas ao público a que se destina em sua linguagem e conteúdos. Possivelmente, isso deva ocorrer com relação às diferenças em geral, dentre elas, as deficiências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, determinaram que temas relacionados ao convívio social e à ética sejam trabalhados no interior das várias áreas do conhecimento. Isso pode se dar dentro da programação ou extra-programação. Entre os temas chamados transversais têm-se: ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde e pluralidade cultural (BRASIL, 1998). Nesse contexto, Werneck (1997) afirmou a importância de se incluir no cotidiano da sala de aula o debate sobre as deficiências e as doenças crônicas, de modo claro e o mais naturalmente possível. Kim (2011) apontou que os professores podem transmitir informações aos estudantes sem deficiência e indiretamente afetar as relações destes com os estudantes com deficiência.

Segundo revisão de Vieira e Denari (2007), a maioria dos trabalhos sobre a temática ainda volta-se apenas para o levantamento e descrição das concepções e atitudes infantis, sendo os trabalhos de intervenção ainda escassos, especialmente os sistematizados e disponíveis à população em geral, sobretudo no Brasil. Ainda mais raras são as investigações aprofundadas sobre os efeitos de programas informativos ou de mudanças de atitudes sobre o tema.

Yu, Ostrosky e Fowler (2012) apontaram ainda a limitação dos estudos especialmente em função dos métodos adotados. Pontuaram que a população infantil tem peculiaridades enquanto participantes das pesquisas, ainda mais as que se referem a temáticas complexas e até abstratas, sendo muitas pesquisas baseadas apenas em situações hipotéticas ou na utilização de recursos, como bonecos, que se limitam a abordagem das deficiências físicas ou sensoriais e não alcançam a deficiência intelectual e outras condições emocionais, por exemplo.

Tendo em vista a evidente importância de intervenções acerca dessa temática junto a crianças, indicadas nas conclusões de várias das pesquisas citadas anteriormente, entende-se como necessária a ampliação de pesquisas desta natureza, que produzam conhecimento científico sobre a realidade e subsidiem intervenções mais eficazes à construção de facilitadores ao processo de inclusão.

### **1.5 Intervenções para mudanças de atitudes sociais de crianças em relação às deficiências e à inclusão**

Os determinantes das atitudes de crianças e jovens foram estudados por vários autores, como Lewis (1995) e Maras e Brown (2000), que indicaram a influência das atitudes dos adultos e dos modelos de organização dos contextos (mais ou menos inclusivos) nas atitudes infantis. Boer (2012) relatou um estudo sobre os efeitos dos professores e dos pais nas atitudes dos alunos e verificou influência significativa por parte de ambos.

Segundo Coleman (1986), as crianças usam a reação emocional e as interpretações alheias para formar suas próprias. Sem informações vindas dos adultos, as crianças buscam outras vias para satisfazer suas curiosidades sobre a diversidade humana. Assim, acabam por captar informações equivocadas e estereotipadas do meio, inclusive da mídia (WERNECK, 1997).

Messiou (2008) discutiu os fatores que influenciam a forma com que as crianças constroem significados sobre as outras crianças, especialmente aquelas consideradas estigmatizadas em contextos escolares. Tratou-se de um estudo etnográfico em uma escola durante um período de 5 meses, com observações participantes e entrevistas com crianças. Os resultados sugeriram que as percepções das crianças eram influenciadas pelos seguintes fatores: outras crianças e as interações entre elas, comportamento dos adultos, estruturas existentes na escola e culturas da escola e do contexto educacional. A influência dos adultos foi o fator considerado mais relevante na formação das percepções infantis sobre os pares estigmatizados.

Pressupõe-se que o contato de pessoas com deficiência com indivíduos sem deficiência possa elucidar algumas concepções por meio do conhecimento de sua realidade e de uma aproximação deles enquanto sujeitos, o que pode levar a identificações importantes. Segundo Werneck (1997), a convivência ampla desde cedo com pessoas diferentes é a base da formação humana e social de um cidadão.

Partindo dessa ideia, o fato de estarem em uma mesma sala de aula alunos com e sem deficiência deveria levar a atitudes mais positivas por parte dos últimos. Em alguns casos, essa hipótese foi confirmada (GURALNICK et al., 1995; JACQUES; WILTON; TOWNSEND, 1998; PIERCY, WILTON; TOWNSEND, 2002).

De acordo com Fink (2005), na fase da adolescência, inevitavelmente, alguns jovens irão afastar-se de seus pares com deficiência em função de questões relacionadas à autoestima, necessidade de se associar àqueles cuja aparência, comportamento ou estilos de

aprendizagem não se diferenciam tanto dos seus, ou ainda, pela demanda por pertencimento a grupos socialmente aceitos. O autor ressalta, porém, que quanto mais cedo estes jovens tiverem a oportunidade de uma conexão positiva com os seus pares com deficiência, maiores as chances de estratégias de mudanças de atitudes serem significativas e terem sucesso no que tange a tornarem as atitudes destes jovens mais favoráveis à inclusão.

O estudo de Kalyva e Agaliotis (2009) explorou o desenvolvimento da compreensão das crianças e suas atitudes em relação à inclusão de pessoas com deficiências físicas. As análises revelaram que as crianças em contato com um colega com deficiência tinham uma melhor compreensão dos problemas emocionais e sociais associados à condição da deficiência. Além disso, as crianças com experiência de contato expressaram atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Contrariamente, alguns estudos têm mostrado que mesmo em ambientes denominados inclusivos há dificuldades na interação e atitudes negativas por parte dos estudantes. O estudo de Martins (1999), por exemplo, indicou que mesmo em ambientes inclusivos, crianças que estudavam na mesma sala com alunos com deficiência apresentaram concepções equivocadas sobre as deficiências e atitudes negativas com relação aos sujeitos com deficiência.

Como discutido anteriormente em relação à “Hipótese de contato”, percebe-se que as transformações das concepções não dependem apenas deste. É necessário que ocorram em um ambiente que possibilite interações adequadas, sendo fundamental que aconteçam trabalhos educacionais e informativos junto à comunidade escolar, prévia e conjuntamente ao contato, estabelecendo assim, a preparação dos alunos com deficiência para participar do ambiente inclusivo, pois aspectos relacionados a sua aparência e comunicação, por exemplo, também devem ser desenvolvidos (VAYER; RONCIN, 1989).

De acordo com Magiati et al. (2002), as crianças, mesmo as muito novas, já têm condições de perceber a deficiência. Assim, sem orientações adequadas, podem construir e manter concepções equivocadas, o que terá implicações em suas atitudes e interações com pessoas com deficiência. Logo, é essencial o desenvolvimento de programas educativos sobre o tema, somados ao contato social misto. Segundo os autores, ensinar sistematicamente as crianças pode modificar suas concepções. Os estudos devem considerar o tipo de escola e as interações oferecidas, bem como as interações que as crianças mantêm fora da escola. A criação de um ambiente inclusivo e adequado ao aprendizado de todos só é possível com o trabalho de tais atitudes.

Segundo Lewis (1995), as crianças devem ser preparadas sob o ponto de vista de suas atitudes, conhecimentos e habilidades de comunicação. Deve-se promover a visibilidade da

deficiência, porque a familiaridade tende a gerar atitudes mais positivas. Isso pode ocorrer pela exibição de pessoas com deficiência na mídia e por sua participação em lugares públicos de trabalho, educação e lazer. Ademais, há a necessidade de focalizar as habilidades das pessoas com deficiência e suas similaridades com as pessoas sem deficiências, uma vez que na maioria das vezes, estas potencialidades e semelhanças são pouco observadas pela sociedade. Os estudos realizados pela autora indicaram que os contatos estruturados com trabalho colaborativo têm se mostrado mais eficazes na transformação de atitudes do que contatos não-estruturados. Nestes, deve-se incentivar tentativas de comunicação, respeito às pessoas, reconhecimento das similaridades e das diferenças e celebração de ambas.

As crianças parecem ter uma menor resistência em admitir suas concepções sobre deficiência do que os adultos. Logo, as intervenções devem ser implementadas o mais cedo possível, quando as crianças ainda não cristalizaram suas crenças, não desenvolveram tão fortemente o preconceito e ainda iniciam suas interações com o mundo social, incluindo nesse as pessoas com deficiência, no contexto da inclusão (FERREIRA, 1998b).

Segundo Vieira (2013), a abordagem da temática da diversidade pode ocorrer na escola de diferentes formas, como ações planejadas e executadas nos Projetos Político Pedagógicos, ações mais amplas no município e possíveis intervenções em sala de aula, que podem ser aplicadas por diferentes profissionais em contato com os alunos, mas tem maior potencial se desenvolvidas pelos professores, com o intuito de criar um ambiente acolhedor à diversidade e ampliar as atitudes favoráveis de seus alunos em relação à inclusão.

Espera-se que com o passar do tempo as temáticas da diversidade, das deficiências e da inclusão não precisem mais ser abordadas de modo tão enfático, pois se tornarão algo vivenciado nas relações cotidianas e, talvez, geradoras de menos preconceitos e discriminações. Infelizmente, este momento ainda não chegou, portanto é crucial que este debate seja proposto pelos educadores, com ações planejadas, objetivos claros e estratégias eficazes. Intervenções mal feitas correm o risco de gerar concepções mais inadequadas, perpetuar estigmas e dificultar ainda mais as relações sociais. Para tanto, Vieira (2013) propôs que o professor atue oferecendo aos estudantes modelos de comportamento, partindo da demanda e interesse do alunado, inserindo a temática transversalmente nas várias disciplinas e/ou investindo em momentos específicos de formação sobre o tema.

Ainda segundo Vieira (2013), as intervenções dos professores em sala de aula junto aos seus alunos em relação à temática da inclusão, e especificamente das deficiências, pode seguir alguns norteadores gerais, que podem facilitar o trabalho e aumentar a chance de sucesso das ações desenvolvidas. Dentre eles, tem-se: 1. considerar o contexto, 2. atentar-se

às próprias concepções e condutas, 3. ter clareza dos objetivos e razões para falar do assunto com as crianças e em sala de aula, 4. ampliar contato e mediar interações e 5. propiciar acesso a informações e espaço para debate.

O professor precisa garantir um espaço de debate aberto sobre o tema, com uma escuta acolhedora das dúvidas, das curiosidades e dos comentários por parte dos alunos, sem julgamentos críticos ou morais, para que as crianças sejam incentivadas a falar e refletir sobre o assunto e não fiquem constrangidas a ponto de não se expressarem. Assim, ele deve mediar o debate em favor de esclarecimentos e atitudes positivas. Considera-se salutar que as crianças possam expressar o que pensam e sentem sobre a diversidade, para que a partir desta verbalização deem oportunidade ao educador de mediar seus pensamentos e ações rumo a concepções mais adequadas e atitudes mais positivas.

A escola é um local privilegiado para a discussão do preconceito, o qual se manifesta em várias formas. No estudo de Vital (2012), a autora observou a omissão por parte da professora em situações nas quais as crianças manifestaram comportamentos discriminatórios. A autora supõe que isso ocorreu em função do receio da própria docente em expor seus medos e talvez ser vista como preconceituosa, o que por sua vez, poderia ser reproduzido pelas crianças segundo suas crenças e/ou fantasias.

Fink (2005) ressaltou que se as crianças não testemunharem a seus líderes, profissionais de saúde e membros da família, comunicando abertamente sobre o assunto, elas receberão a mensagem de que a deficiência deve ser mantida em silêncio.

De acordo com Levison e St-Onge (1999), é fundamental que os sentimentos ambivalentes que as pessoas e mesmo as crianças têm com relação à deficiência e suas concepções sejam tornados conscientes e admitidos a fim de diminuir a culpa e poder mudá-los. As pessoas precisam entender que há sentimentos muito comuns frente às pessoas com deficiência, bem como compreender que se sentirem desconfortáveis nesse encontro é muito natural, desde que tais sentimentos não paralisem as ações e que se busque modificá-los. Segundo esses autores, também parece importante que as pessoas aprendam como falar, olhar e agir apropriadamente para se sentirem mais relaxadas nesses contatos e não evitá-los.

O professor deve propiciar o acesso a conceitos e terminologias corretas e focar especialmente o manejo nas relações, ou seja, como relacionar-se com pessoas com os diferentes tipos de deficiências. Deve esclarecer mitos, que relacionam deficiências às doenças, com possibilidade de cura e contágio, por exemplo, concepções inadequadas que generalizam as limitações em determinadas esferas para as demais. Deve visar o entendimento sobre necessidades especiais, levando as crianças a compreenderem a importância de

adaptações e apoios, indicados para cada caso individualmente, e assim aumentar as chances de colaborarem com o colega e serem mais tolerantes. Também devem ser ressaltadas as singularidades dos indivíduos, suas potencialidades e habilidades. Diversidade e diferenças sempre devem ser valorizadas, mas ressaltadas também as similaridades entre pessoas com e sem deficiências. As pessoas com deficiência devem ser mostradas em situação de sucesso e superação e convidadas a contribuírem constantemente com os demais, como já apontado anteriormente. Além disso, o professor deve incentivar o papel da criança como multiplicadora das informações na família e comunidade.

Evidentemente, para qualquer intervenção sempre devem ser considerados os contextos escolares, o grupo de alunos e suas características individuais, idade, número e recursos disponíveis. Os materiais e as atividades são disparadores para o principal, que deve ser a discussão sobre a temática, a troca de ideias e as reflexões por parte do alunado. Estudos utilizaram algumas estratégias, como Aranha (2005), Ferreira (1998a), Shade e Stewart (2001), Tournaki e Criscitiello (2003) e Vieira (2006), dentre elas: jogos, atividades de recortes e colagem, livros infantis, fantoches, vídeos, materiais informativos, dramatizações, demais atividades artísticas, pesquisas sobre o tema, atividades de observação, visita às instituições/salas especializadas/de apoio, contato com equipamentos de tecnologia assistiva, simulações e/ou vivências, entrevistas e/ou contatos com pessoas com deficiência, tutoria e produções escritas.

Santos (2006) chamou a atenção para cuidados necessários na disposição da sala, organização dos grupos e reflexos do planejamento e ações em sala de aula que revelam as atitudes do professor e influenciam os alunos.

Nesse sentido, há alguns trabalhos que indicaram possibilidades de atuação junto a crianças a respeito do tema das deficiências, visando a construção de atitudes mais favoráveis à inclusão e constituindo uma espécie de “manuais práticos”.

Diamond e Huang (2005), por exemplo, apresentaram sugestões para ensinar as crianças sobre deficiências: 1. ajudar a criança a se concentrar nas características individuais (por exemplo, gênero) em vez de características de uma deficiência, 2. incentivar os interesses da criança em equipamentos e desenvolver formas de exploração, 3. concentrar-se em ajudar a criança a compreender as deficiências mais facilmente entendidas como deficiências sensoriais e físicas e 4. usar livros e vídeos infantis para ensiná-la sobre o que significa ter uma deficiência e destacar as capacidades de alguém com uma deficiência.

Os mesmos autores apontaram sugestões para facilitar interações, dentre elas: 1. adaptar arranjos dos assentos para crianças que precisam de apoio especial para garantir que

todas as crianças sentem-se juntas para eventos sociais, 2 . modificar procedimentos para que as crianças com deficiência sejam capazes de participar plenamente em atividades com seus pares, 3. apontar interesses comuns das crianças e incentivar amizades entre colegas, 4. escolher duplas ou grupos para algumas atividades para que cada criança sem deficiência tenha uma oportunidade de jogar com os colegas com deficiência e 5. ajudar a criança a resolver conflitos e dificuldades durante as interações entre pares (DIAMOND; HUANG, 2005).

Han, Ostrosky e Diamond (2006) desenvolveram um manual para incentivar o desenvolvimento de atitudes positivas em alunos, que apresentava seis itens: 1. considerar que as atitudes dos adultos são transmitidas às crianças, 2. incentivar a amizade e não o sentimento de piedade em relação às crianças com deficiências, 3. levar a criança a perceber similaridades entre ela e as crianças com deficiências, 4. não julgar nem deixar que as crianças julguem-se mutuamente baseadas em características físicas, 5. educar também os pais, pois as famílias podem se sentir desconfortáveis em relação aos sujeitos com deficiência e 6. disponibilizar dados de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças que permitam a elas entender o que seus colegas com deficiências podem e o que não podem fazer.

Também foram realizadas pesquisas que avaliaram os efeitos de diferentes intervenções que visaram modificar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. A eficácia de estratégias para promover atitudes positivas de crianças da educação infantil em relação a seus pares com deficiência foi avaliada por Favazza e Odom (1997), que mensuraram os efeitos de uma intervenção que promoveu apenas o contato entre as crianças e outra que incluía tanto contato quanto informações sobre as pessoas com deficiência. A última foi eficaz na promoção de atitudes positivas, enquanto a primeira não apresentou efeitos significativos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Diamond e Huang (2005), que avaliaram estudos sobre os efeitos positivos de intervenções sobre as atitudes sociais infantis e interpretaram que estes ocorreram em função da possibilidade oferecida às crianças de compreensão da condição de deficiente e pelo fato de o professor incentivar os comportamentos positivos das crianças em relação às pessoas com deficiências.

Cooper (2003 apud DIAMOND; HUANG, 2005) investigou a eficácia de duas diferentes intervenções para a promoção da compreensão das crianças e atitudes positivas sobre os colegas com deficiência física. Uma das intervenções levou as crianças a experiências individuais usando uma cadeira de rodas para se locomover em sua escola,

juntamente com discussões sobre as suas experiências. A outra intervenção utilizou livros e vídeos para ensinar as crianças sobre as pessoas com deficiência física. Em comparação com as crianças do grupo controle, ambas as intervenções tiveram efeitos positivos significantes sobre a compreensão das crianças sobre a deficiência física suas atitudes em relação às pessoas com essa condição.

Determinadas pesquisas indicaram a relação entre variáveis específicas e atitudes sociais, como o estudo de Bak e Siperstein (1987), que ressaltou a importância da percepção de similaridades por parte das pessoas sem deficiência em relação aos sujeitos com deficiência. No estudo, crianças assistiram a vídeos que apresentavam outras crianças sem deficiência, crianças com deficiência moderada e crianças com deficiência severa discutindo seus interesses. As crianças relataram mais similaridades entre elas e as crianças com deficiência após assistirem aos vídeos. As crianças que perceberam maior similaridade avaliaram os colegas com deficiência mais positivamente.

A associação de estratégias de contato com informativas foi apontada por alguns estudos. Díaz, Rodríguez e Martínez (2008) avaliaram os efeitos de uma intervenção que agregava informações e contato sobre as atitudes sociais de crianças de 8 a 10 anos. Foram realizados pré e pós-testes com as crianças, além da mensuração de suas atitudes após 3 anos do término da intervenção. Os resultados indicaram efeitos positivos da intervenção e manutenção após o período de 3 anos. Os pesquisadores não encontraram diferenças significantes entre as atitudes sociais dos participantes nos três momentos de mensuração no que se referiu às variáveis idade, gênero, conhecimento e experiência prévia com o tema da deficiência, contato anterior com colegas com deficiência e o tipo de deficiência. Resultados semelhantes foram encontrados por Rodríguez et al. (2012), que também avaliaram uma intervenção que propiciou contato e informações e obtiveram diferenças significantes entre o grupo experimental e o controle.

Elementos específicos de estratégias informativas, como as fontes de informação, por exemplo, foram analisados em algumas pesquisas, como a de Morton e Campbell (2008), que examinaram os efeitos de fontes de informação sobre as atitudes cognitivas e comportamentais de crianças não familiarizadas com autismo em relação a uma criança com autismo, a partir de uma das seguintes fontes: (a) vídeo, (b) professor, (c) mãe hipotética, (d) pai hipotético ou (e) médico hipotético. Os alunos relataram atitudes mais favoráveis quando a informação foi fornecida por fontes extra-familiares. Atitudes em relação ao autismo foram diferentes dependendo de quem forneceu informações sobre a condição. Segundo o autor, a

teoria da persuasão parece útil para orientar a avaliação de intervenções educativas para melhorar atitudes no sentido de autismo.

Especificidades relacionadas à faixa etária e adequação de intervenções foram discutidas por Boer (2012), que descreveu os efeitos de um programa informativo que tratava da temática das deficiências físicas, intelectual e múltipla nas atitudes sociais de crianças da educação infantil e do ciclo I do ensino fundamental. O programa tornou as atitudes sociais das crianças mais novas mais positivas, porém, essa mudança não se manteve no *follow up*. O autor apresentou possibilidades para ter conseguido manter os efeitos positivos, dentre elas, repetir a intervenção com o mesmo grupo e envolver os pais no programa, uma vez que as influências da família nas atitudes das crianças foram confirmadas em estudos anteriores. Já nas crianças maiores, não foram observadas mudanças após a intervenção. O pesquisador discutiu a possibilidade de o próprio programa informativo ter gerado certa estigmatização, no sentido que apresentou as necessidades especiais desta população, podendo ter disparado certa preocupação das crianças em relação aos colegas, o que tornou a relação com eles menos atrativa. A partir desses resultados, o autor sugeriu que para crianças do ciclo I do ensino fundamental, programas informativos sejam associados ao contato e a trabalhos cooperativos. Naturalmente, os efeitos de uma informação não podem ser avaliados pelo que ela representa para o pesquisador, nesse caso, para os pais ou professor, mas pelo significado que têm para cada criança.

O diferencial de algumas pesquisas, como a de Gash (1993) e de Rocha e Carrara (2008), por exemplo, esteve no fato de enfocarem em suas intervenções não os alunos isoladamente, mas o professor como via de acesso ao alunado. Por meio da capacitação de professores, buscaram afetar as atitudes sociais dos estudantes.

Gash (1993) desenvolveu um programa para promoção de atitudes positivas em relação às crianças com necessidades educacionais especiais. Quinze professores em formação foram capacitados a aplicar quatro aulas aos seus alunos, envolvendo no total 465 crianças. Foram quatro lições nas quais era abordado algum tipo de deficiência, dificuldades que essas pessoas enfrentavam e os sentimentos que despertavam. Sua abordagem foi construtivista e envolveu discussão e atividades destinadas a oferecer oportunidades para que as crianças reconsiderassem suas ideias. Os resultados do grupo experimental apontaram para uma atitude mais positiva do que no grupo controle. Crianças com contato prévio com alguém com deficiência intelectual foram afetadas pelo programa de forma diferente em comparação com as crianças sem experiência, que se tornaram mais conscientes das dificuldades de crianças com necessidades especiais.

O estudo de Rocha e Carrara (2008) partiu do pressuposto de que os professores constituem importantes modelos e funcionam como ambiente social relevante para a emissão de comportamentos de seus alunos. Assim, analisou o efeito de um programa instrucional desenvolvido com duas professoras do ensino fundamental sobre a aquisição, por seus alunos, de repertórios em habilidades sociais. Os efeitos do procedimento de capacitação foram verificados a partir das avaliações de desempenho dos alunos no que tange às habilidades sociais, antes e depois da etapa de intervenção. Os resultados obtidos sugeriram que a intervenção com as professoras foi efetiva no desenvolvimento de repertório de comportamentos pró-éticos das crianças.

Esses achados indicaram o potencial do professor como multiplicador de intervenções que visem interações sociais mais positivas em sala de aula e maior aceitação à diversidade por parte dos alunos.

A despeito dos estudos relatados, a produção científica na área ainda é restrita. García, Díaz e Rodríguez (2009) revisaram programas para mudanças de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiências e às técnicas utilizadas em sua implementação em resumos publicados entre 1972 e 2009, em bases de dados específicas. A maior parte dos trabalhos utilizou isoladamente ou de modo combinado as estratégias do contato com pessoas com deficiências, a informação sobre temas relacionados a esta população, experiências com pequenos grupos, trabalhos cooperativos, treinamento de habilidades sociais, simulação de deficiências e tutoria. Os autores referem que as estratégias de contato, informação e trabalho cooperativo mostraram-se as mais eficazes, porém, destacaram fragilidades metodológicas em muitos trabalhos, dentre elas, a falta de continuidade das pesquisas, restritas a um período de tempo muito curto, as técnicas e os instrumentos de medida sem estudos prévios e a inadequação de vários desenhos experimentais.

Santos (2006) teceu críticas ao avaliar os efeitos de muitos dos programas de intervenção, pois a maioria ocorreu em períodos curtos, raramente ultrapassando, em média, quatro semanas, em encontros de uma ou duas vezes por semana, o que indica a relevância de estudos longitudinais ou que ao menos contemplem algum acompanhamento posterior ao período das intervenções.

A partir dos estudos relatados anteriormente, fica evidente o papel dos professores no processo de inclusão, particularmente no que tange à influência de suas atitudes sociais no processo e especialmente nas atitudes sociais de seus estudantes, de tal sorte que se torna importante a revisão de algumas pesquisas com a população docente, realizadas sobre suas atitudes sociais em relação às deficiências e à inclusão.

## **1.6 Concepções e atitudes sociais de professores em relação às deficiências e à inclusão**

A relação que o professor estabelece com os alunos é essencial para a aprendizagem de todos. O papel do professor no ensino inclusivo é propiciar integração social e oportunidades de apropriação do conhecimento para todos. Nesse sentido, ao mediar adequadamente as interações entre as crianças com e sem deficiência, ele pode incentivar a aprendizagem cooperativa, por meio da qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem e atuam como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre os objetos e o mundo. O processo de aprendizagem cooperativa entre os estudantes e destes com o professor possibilita contato com diversificados pontos de vistas, reflexão sobre seus próprios pensamentos e ampliação da autonomia em busca de novos conhecimentos, além de melhorar as relações sociais (JACQUES; WILTON; TOWNSEND, 1998; PIERCY; WILTON; TOWNSEND, 2002).

Gordon, Feldman e Chiriboga (2005) afirmaram ser um dever dos professores do ensino comum e do ensino especial facilitar as oportunidades de interação entre as crianças com e sem deficiência, por meio da disposição da sala, da formação de grupos, de materiais de trabalho e de debates sobre a amizade e a interdependência. É importante compreender a realidade, a condição das crianças com deficiências e suas necessidades e limitações para aceitar as mudanças indispensáveis e contribuir para que se efetivem.

As convicções e os conceitos relacionados à educação, expressos consciente ou inconscientemente pelos docentes, os quais influenciam suas condutas pedagógicas e sua relação com o alunado são as chamadas crenças educacionais (COLL; MIRAS, 1995). De acordo com os autores, essas crenças se formam a partir das concepções que professores e estudantes constroem uns sobre os outros, por meio de informações recebidas e observação mútua ao longo do cotidiano, que podem reforçar ou modificar as impressões iniciais. A partir das crenças educacionais, os docentes interpretam e reagem ao desempenho dos seus acadêmicos, podendo inclusive influenciá-lo de acordo com suas expectativas, tornando-se facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

As crenças educacionais evidenciam-se amplamente no fenômeno das expectativas. Desde a década de 1960 pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de elucidar principalmente a relação entre as expectativas dos professores e o desempenho dos estudantes (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

As concepções sobre as deficiências e sobre a inclusão que os professores carregam consigo podem influenciar intensamente essas expectativas, bem como toda a sua relação com

alunos com deficiência e a mediação que realizará das interações entre estes e os demais alunos.

Devido ao destaque do papel dos professores no processo de inclusão, torna-se importante retomar algumas pesquisas realizadas sobre suas concepções em relação às deficiências e à inclusão. As metodologias, fundamentações teóricas e análise dos dados das pesquisas na área são diversificadas, mas pode-se afirmar que os resultados, de modo geral, indicam dificuldades dos professores em lidar com a diversidade e implementar o ensino inclusivo, apontam certo desconhecimento acerca das deficiências e apresentam conceitos pautados no senso comum.

Oliveira (2004) concluiu que as representações sociais sobre a deficiência dos professores entrevistados em seu estudo eram simplistas, sem muitas argumentações teóricas e pragmáticas. Gomes e Barbosa (2006) indicaram dissonância entre as dimensões afetiva, cognitiva e denotativa das atitudes dos professores, o que segundo os autores pode representar barreiras quanto à inclusão escolar de pessoas com paralisia cerebral, neste caso. Os professores de alunos com deficiência intelectual entrevistados por Muis e Carvalho (2010) esperavam que seus alunos se ajustassem ao padrão de normalidade construído socialmente, sem considerar suas necessidades e particularidades. O estudo de Anjos, Andrade e Pereira (2009) indicou que os professores separavam o mundo pedagógico e o resto das relações, reforçando uma concepção de inclusão como produto e não como processo. Guarinello et al. (2006) ressaltaram as dificuldades de professores do estado do Paraná devido ao seu desconhecimento sobre a surdez e os recursos necessários à prática pedagógica com estes estudantes. No estudo de Rios e Novaes (2009), entre os professores prevaleceu a ideia de que é a criança com deficiências quem deve se adaptar ao ambiente, e não o contexto que deve se modificar.

Alguns estudos internacionais indicaram resultados semelhantes. Malak (2013) entrevistou 20 professores em Bangladesh e identificou concepções negativas em relação à inclusão. A principal justificativa encontrada nas respostas dos docentes foi a falta de conhecimento sobre deficiências, além do número de alunos por sala, jornada de trabalho sobrecarregada, dificuldades quanto ao currículo e outros problemas de estruturas, recursos e políticas públicas. Hwang e Evans (2011) entrevistaram 33 professores coreanos e os resultados foram contraditórios, já que indicaram que embora os professores relatassem atitudes positivas em relação à inclusão, a maioria ainda relutava em aceitar os alunos com necessidades especiais, pois quando questionados sobre seu interesse em ter alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala, responderam negativamente. Em um estudo

desenvolvido em Israel, 34 professores foram entrevistados e destacaram sentimentos negativos relacionados à inclusão, tais como sensação de injustiça, sobrecarga e *Burnout*, relacionando-os à falta de preparo e apoio para estar com os estudantes com necessidades especiais (GAVISH; SHIMONI, 2011).

Capellini e Rodrigues (2009), em pesquisa realizada com 423 professores, identificaram as dificuldades no processo de inclusão escolar sob a perspectiva dos docentes. Os dados mostraram que 40% deles atribuíam as dificuldades à escola, 31% ao próprio professor, 9% creditam as dificuldades à família, 8% ao preconceito, 6% aos alunos, 5% destacaram a ausência de políticas públicas efetivas e 1% não viu dificuldades.

Omote et al. (2005) apontaram que a análise das atitudes sociais de professores em relação à inclusão pode sinalizar quais são suas ações no cotidiano escolar. São múltiplos os fatores que influenciam as atitudes dos docentes em relação à inclusão, tais como políticas educacionais, estrutura física, recursos e materiais disponíveis, contexto escolar e apoio oferecido para o trabalho com os alunos com necessidades especiais (HSIEN, 2007).

Uma ampla gama de variáveis pode estar relacionada às atitudes sociais dos professores no que se refere à inclusão. As investigações a esse respeito apresentaram resultados diversificados, e os efeitos específicos de cada fator não são inteiramente compreendidos. Apesar dessas imprecisões, a importância de algumas variáveis é evidenciada em muitas pesquisas, destacando-se o gênero (PEARMAN et al., 1992), a idade cronológica (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), o tempo de experiência docente (BERRY, 2010), a experiência no ensino de alunos com deficiência (PARASURAM, 2006) e a formação profissional (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007).

Os principais resultados de estudos até 2005 foram sintetizados por Omote et al. (2005), embora alguns mostrem-se até contraditórios, como apontado anteriormente e pelos próprios autores. Sugere-se que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são demonstradas por professores do gênero feminino, mais jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino comum, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência prévia no ensino de alunos com deficiência (OMOTE et al., 2005).

Boer, Pijl e Minnaert (2011) realizaram uma revisão de estudos sobre atitudes sociais de professores em relação à inclusão, relatados em artigos publicados entre 1998 e 2008 em periódicos internacionais focando pesquisas empíricas realizadas com professores primários. Os autores concluíram que a maioria dos professores investigados apresentou atitudes neutras ou negativas em relação à inclusão. Diversas variáveis foram relacionadas às atitudes sociais, como tempo de formação, experiência com alunos com deficiências e formação específica. Na

maior parte dos artigos selecionados, os autores encontraram resultados indicando uma relação positiva entre as atitudes sociais em relação à inclusão e a experiência com alunos com deficiência e a formação ou capacitação na área das deficiências, enquanto a relação das atitudes com o tempo de docência foi negativa.

Quanto ao gênero, a pesquisa de Parasuram (2006) não encontrou diferença nas atitudes sociais em relação à inclusão entre participantes do gênero feminino e masculino. Já estudos como os de Alghazo e Gaad (2004), Fakolade, Adeniyi e Tella (2009) e Opdal, Wormaes e Habayeb (2001) indicaram que professoras do gênero feminino apresentavam atitudes sociais mais positivas que professores homens. Contrariamente, Chopra (2008) encontrou resultados que indicaram que professores do gênero masculino tinham atitudes sociais mais positivas que professores do gênero feminino. Corroborando esses achados, Capellini, Rodrigues e Reis (2013) mensuraram as atitudes sociais de 2648 profissionais da educação que se inscreveram em um curso de aprimoramento em Educação Especial e Educação Inclusiva e os resultados obtidos apontaram que os homens apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis do que as mulheres.

Em relação à idade cronológica, o estudo desenvolvido na Itália por Balboni e Pedrabissi (2000) indicou que professores mais jovens tinham atitudes sociais mais positivas do que os de maior idade cronológica. Hwang e Evans (2011) entrevistaram 33 professores coreanos, e os resultados também apontaram que quanto maior a idade, mais desfavoráveis são as atitudes sociais. Gal, Schreur e Engel-Yeger (2010) mensuraram as atitudes de 53 professores do ensino infantil em relação à inclusão e encontraram correlações negativas destas com a variável idade, ou seja, atitudes menos positivas foram encontradas entre os mais velhos.

Em contraposição a esses achados, alguns resultados de pesquisas brasileiras não indicaram diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão entre os participantes mais jovens e os mais velhos (CHAHINI, 2010; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011; SOUZA, 2011). Trata-se de estudos com estudantes universitários, professores do ensino fundamental e professores de curso de especialização em atendimento educacional especializado. Há ainda resultados distintos daqueles encontrados na Itália e até dos esperados pelas teorias evolutivas, como o estudo de Fonseca-Janes e Omote (2010), no qual entre estudantes de cursos de Pedagogia, o grupo dos mais velhos apresentou atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que o grupo dos mais jovens. Nesta mesma direção, na pesquisa de Orrico (2011), a metade mais velha de professores do Ensino Fundamental apresentou atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que a

metade mais jovem. Capellini, Rodrigues e Reis (2013) tiveram achados semelhantes, nos quais o grupo de professores acima de 41 anos apresentou atitudes sociais mais favoráveis que os mais jovens.

A área de formação e/ou de atuação profissional pode relacionar-se às atitudes sociais em relação à inclusão pela própria especificidade da escolha ou vocação, que indica atitudes sociais prévias dos sujeitos. Uma pessoa que opta por seguir uma carreira na área da saúde provavelmente tem um perfil diferenciado daquela que escolhe cursar informática, no sentido de personalidade, vivências anteriores e demais características que influenciam suas atitudes sociais. Adicionalmente, espera-se que os conhecimentos e experiências adquiridos em cursos e profissões específicas possam modificar as atitudes.

O que algumas pesquisas indicam é que eventuais diferenças encontradas entre sujeitos de formações distintas parecem ser anteriores à escolha dos cursos. A opção por determinadas formações, cursos ou áreas de atuação parecem ser influenciadas pelas atitudes sociais prévias em relação à inclusão (KIJIMA, 2008; SOUZA, 2011).

Quanto à formação profissional, os participantes de alguns estudos, mesmo de cursos de psicologia ou ainda daqueles que tratam da Educação Especial ou Educação Inclusiva, tanto de formação inicial quanto os de formação continuada em nível de especialização, parecem não apresentar diferenças em suas atitudes sociais em relação à inclusão em função das disciplinas ou currículos aos quais têm acesso (CAETANO, 2009; KIJIMA, 2008; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

Omote e Pereira Junior (2011) compararam as atitudes sociais dos professores com formação apenas em magistério com as dos professores com formação em curso de Pedagogia e, posteriormente, as atitudes sociais daqueles que tinham especialização em Educação Especial com as daqueles que haviam feito especialização em outras áreas, sendo que em ambas as comparações não encontraram diferença estatisticamente significativa. Caetano (2009) não encontrou diferença significativa entre os alunos ingressantes e os concluintes de um curso de Psicologia.

A pesquisa de Kijima (2008) comparou as atitudes sociais de um grupo de professores que se matricularam em um curso de especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva com as de um grupo de professores que não se matricularam nesse curso e encontrou diferença significativamente entre os grupos, sendo o primeiro mais favorável à inclusão que o segundo, antes mesmo de iniciar as atividades do curso. Adicionalmente, compararam-se as atitudes sociais em relação à inclusão antes e depois do curso de

especialização, que tratou de temáticas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva, não encontrando diferença significativa.

A pesquisa de Capellini, Rodrigues e Reis (2013) trouxe resultados ainda mais complexos em relação à formação profissional, pois seus participantes com escolaridade mais baixa (Ensino Médio Incompleto e Ensino Médio Completo e/ou Magistério) apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que aqueles com ensino superior completo.

Esses resultados apresentados na literatura evidenciam que os cursos de graduação e pós-graduação não têm garantido a formação de profissionais com atitudes sociais favoráveis à inclusão, o que repercutirá na prática desses sujeitos em suas áreas de atuação. Ressalta-se a necessidade de desenvolvimento de estratégias nos cursos de formação inicial e continuada na área da educação e da saúde que possibilitem mudanças de crenças, valores, sentimentos e, por conseguinte, atitudes sociais em relação à inclusão.

Felizmente, há pesquisas que contrariam esses achados. Alguns estudos têm demonstrado efeitos positivos de cursos principalmente na área da Educação Especial nas atitudes sociais dos participantes, no sentido de torná-las mais favoráveis à inclusão. Cipkin e Rizza (2000) evidenciaram alta resistência por parte dos professores em aceitar trabalhar com alunos com NEE, pois quando questionados sobre a possibilidade de lecionarem em uma sala com estes alunos, 55% disseram que recusariam o trabalho. Entre aqueles que disseram que aceitariam, estavam os que tinham a formação específica em Educação Especial. As pesquisas de Alahbabi (2009) e Chopra (2008) indicaram diferenças entre professores com formação em Educação Especial e aqueles sem a formação específica, tendo os primeiros atitudes sociais mais positivas que os segundos. Cagran e Schimidt (2011) aplicaram um questionário a 1360 professores na Eslovênia, referente aos impactos da inclusão em diferentes áreas, tais como o impacto sobre o próprio estudante com NEE, os colegas, os professores e o ambiente de sala de aula e verificaram que professores com formação específica para trabalhar com alunos com NEE apresentaram atitudes mais positivas em relação a todos os domínios.

Estudos internacionais que abordaram o tempo de experiência docente e sua relação com as atitudes sociais em relação à inclusão indicaram que pode haver uma relação inversa entre as duas variáveis, ou seja, professores mais experientes têm atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão (BENNETT; DELUCA, 1997; GAL, SCHREUR; ENGEL-YEGER, 2010; HASTINGS; OAKFORD, 2003; HWANG; EVANS, 2011). A pesquisa brasileira de Orrico (2011) com professores do Ensino Fundamental apontou que aqueles com maior tempo de docência (15 a 30 anos) apresentaram atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão do que

aqueles com menos tempo de docência (12 anos). Segundo revisão de Avramidis e Norwich (2002), a maior parte das pesquisas apontou nesta direção, mas há resultados diversificados.

Contrariamente à maioria dos estudos, os resultados encontrados por Leung e Mak (2010) mostraram que os professores participantes com mais de 10 anos de experiência docente tiveram atitudes mais positivas do que aqueles com menos de 10 anos, indicando engajamento pessoal, envolvimento e satisfação com o trabalho como fatores responsáveis por essa diferença.

Já Fakolade, Adeniyi e Tella (2009) não encontraram diferenças entre professores com mais de 10 anos de docência e aqueles com menos de 10 anos, tendo Chopra (2008) encontrado resultados semelhantes. Corroborando esses achados, Omote e Pereira Junior (2011), em investigação com 172 professores do Ensino Fundamental, não verificaram diferença estatisticamente significativa entre os mais e menos experientes.

Teoricamente, espera-se que o contato com pessoas com deficiência possa favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão, porém, como apontado anteriormente sobre a “hipótese do contato”, há condições necessárias para que esse contato ocorra, e mesmo diante destas, ele pode não ser suficiente para transformações em relação ao preconceito. As pesquisas evidenciaram resultados contraditórios que levam a reflexões de que além de propiciar o contato, é necessário que ele ocorra em situações adequadas e seja concomitante a outros fenômenos, como a informação, o apoio, a ampliação de recursos, etc.

Confirmando a “hipótese do contato”, os achados de Avramidis e Kalyva (2007), Batsiou et al. (2008), Kalyva, Gojkovic e Tsakiris (2007) e Parasuram (2006) apontaram que as experiências prévias de professores com alunos público-alvo da Educação Especial são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. Leatherman e Niemeyer (2005) estudaram as relações entre as atitudes sociais de professores em relação à inclusão e seus comportamentos, realizando entrevistas e observações sistematizadas em sala de aula. Os resultados indicaram atitudes e comportamentos positivos e revelaram que ambos estavam relacionados a experiências prévias com alunos com deficiência. Floriano (2011) apontou que os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que atuavam em classes com aluno com deficiência auditiva apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que os alunos do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência auditiva, ainda sem contato com alunos surdos. Na mesma direção, mensurações das atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão indicaram que aqueles que tinham experiência prévia com alunos com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis

comparativamente àqueles que não haviam vivenciado essa experiência (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

Em contraponto a essas pesquisas, alguns estudos indicaram que o contato não foi suficiente para gerar efeitos nas atitudes sociais. Em pesquisa com professores do Ensino Fundamental não foi verificada diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão entre os que tinham experiência prévia com alunos com deficiência e os que não tinham (CARVALHO, 2008; SILVA, 2008). A diferença entre os que tinham e não tinham essa experiência também não foi verificada entre alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado em relação à inclusão (SOUZA, 2011). Monteiro e Manzini (2008) também concluíram que a entrada por si só do aluno com deficiência no ensino regular não garantiu a mudança de concepção dos professores. Resultados semelhantes foram encontrados por Buford e Casey (2012).

Alguns estudos indicaram resultados diversificados a esse respeito, dependendo do tipo de contato ou de especificidades da população estudada. Gal, Schreur e Engel-Yeger (2010) mensuraram as atitudes de 53 professores do ensino infantil em relação à inclusão e não encontraram correlações entre as atitudes sociais e a experiência prévia com alunos com deficiência, porém identificaram diferentes tipos de contatos e resultados interessantes a este respeito, como por exemplo, professores que tiveram amigos com deficiências demonstraram atitudes mais positivas do que aqueles sem estes amigos, já professores com familiares com deficiências não apresentaram diferenças em relação aqueles sem este parentesco, embora tenham expressado mais preocupações com as adaptações necessárias para estas crianças. Delgado-Pinheiro e Omote (2010) verificaram que especificamente com relação à deficiência auditiva, a experiência prévia com alunos não produziu efeito significativo para professores dos atuais 2º a 5º anos do Ensino Fundamental, porém, entre os professores dos atuais 6º a 9º anos, os que tinham experiência prévia com alunos com deficiência auditiva apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que aqueles sem essa experiência.

Como apontado anteriormente, o contato por si só não garante atitudes sociais mais positivas. Contrariamente, há evidências na literatura que indicam que o contato pode até produzir atitudes mais negativas decorrentes, por exemplo, de situações de estresse (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; FORLIN, 1995). Olson (2003) afirmou que as atitudes dos professores podem tornar-se mais positivas com experiências com os alunos com deficiência em sala de aula desde que estas sejam positivas.

Outras variáveis pessoais e demográficas do professor podem estar relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, como por exemplo, as habilidades sociais, a autoeficácia, carga horária docente e até região do Brasil na qual atua.

No estudo realizado com professores do Ensino Fundamental, Silva (2008) encontrou uma correlação positiva e significativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão e o fator que indica a *autoexposição a desconhecidos ou a situações novas* do Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Berry (2010) apontou que a percepção da autoeficácia influencia as atitudes sociais, ou seja, o modo como o professor percebe-se capaz de atuar com alunos com deficiências afeta suas atitudes sociais em relação à inclusão. Elliott (2008) investigou as atitudes sociais de professores de educação física quanto à inclusão e sua relação com a performance dos alunos em aula e concluiu que as atitudes sociais do professor parecem relacionar-se à sua eficácia em desempenhar o papel docente, especialmente no que tange a prover a todos os seus alunos oportunidades de aprendizado com maiores chances de sucesso. Gal, Schreur e Engel-Yeger (2010) apontaram que os professores com mais horas de trabalho por dia têm atitudes sociais mais negativas do que aqueles com menos horas de trabalho diárias. Capellini, Rodrigues e Reis (2013) compararam as atitudes sociais de professores das diferentes regiões do Brasil e verificaram que os profissionais das regiões Centro-oeste, Norte e Nordeste juntos apresentaram atitudes sociais significativamente mais positivas do que os profissionais das regiões Sul e Sudeste.

Pode-se observar que os resultados das pesquisas sobre as atitudes sociais dos professores e sua relação com variáveis demográficas são bastante diversificados. Há estudos, inclusive, que não identificaram relação entre as atitudes sociais dos professores e essas variáveis. Boer (2012) analisou as variáveis relacionadas às atitudes sociais de 44 professores em relação a estudantes com déficit de atenção e hiperatividade, autismo e deficiência intelectual e não encontrou relações estatisticamente significantes entre as variáveis investigadas, sendo elas gênero, tempo de docência, experiência com Educação Inclusiva e até mesmo o elemento ainda pouco investigado: o apoio em sala de aula.

Adicionalmente às variáveis mais diretamente relacionadas ao professor, algumas características do aluno com deficiência e seu grau de comprometimento podem influenciar as atitudes dos docentes. A inclusão de alunos com comprometimentos mais severos ou deficiências múltiplas é menos aceita do que a de alunos com menores limitações (SILVEIRA; NEVES, 2006). As pesquisas sugeriram melhor aceitação da inclusão de alunos com deficiências físicas ou sensoriais do que daqueles com problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; CAGRAN; SCHIMIDT, 2011; DE

VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; FIORINI, 2011; GAL; SCHREUR; ENGEL-YEGER, 2010; GORDON et al., 2004; HASTINGS; OAKFORD, 2003; LIFSHITZ; GLAUBMAN; ISSAWI, 2004).

Hastings e Oakford (2003) indicaram ainda que os professores apresentaram atitudes mais negativas em relação a alunos com problemas emocionais e comportamentais do que a alunos com deficiência intelectual. Outras necessidades especiais ainda pouco consideradas também precisam ser incluídas neste universo de pesquisa e intervenção, como as altas habilidades ou a gagueira, por exemplo. Oliveira et al. (2011) investigaram as concepções de 134 professores da educação infantil de um município do interior paulista e verificaram muitas dúvidas com relação à gagueira infantil, reforçando a necessidade de orientação no contexto escolar a esse respeito.

Conclui-se que as atitudes sociais em relação à inclusão não são construídas ou influenciadas por variáveis específicas de modo isolado. Elementos constituintes dos sujeitos e dos objetos atitudinais, bem como aspectos do contexto e das interações sociais parecem relacionar-se de modo complexo no processo de formação das atitudes sociais em relação à inclusão.

### **1.7 Formação de professores e intervenções para mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão**

Os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar não são poucos. A necessidade de mediação do processo de construção de conhecimento e a complexidade aí implicada geram várias demandas, além dos novos papéis e responsabilidades a serem assumidos diante da proposta da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, independentemente de seu posicionamento político ou da abordagem de ensino que assumem, os professores constroem crenças, expectativas e atitudes sociais que influenciam suas ações e interações com seus alunos. Assim, há variáveis individuais dos professores que precisam ser consideradas para que se construa a educação de qualidade que se pretende. Conhecer essas características pessoais e aprender a utilizá-las em benefício do trabalho docente devem ser aspectos trabalhados na formação docente.

Os professores precisam desenvolver a capacidade de refletir sobre sua própria prática, autoavaliar-se e reconstruir suas condutas com autonomia. Desse modo, a auto-observação, a reflexão e a busca de transformação pessoal devem ser contínuas. Devem ampliar-se espaços de encontro entre os professores e destes com outros setores da escola, que em interação

desenvolvam autoconhecimento e favoreçam um trabalho cooperativo, relações interpessoais saudáveis, maior autoestima e motivação de todos (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

A maioria dos estudos tanto sobre concepções quanto sobre atitudes sociais indicou que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuar no ensino inclusivo e apontam, indubitavelmente, a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço.

Oliveira (2006) pontuou que uma das dificuldades para a inclusão de alunos com deficiências nas instituições de ensino é a superação de determinadas representações sociais, que incluem conhecimentos e imaginários sobre essas pessoas, que geralmente relacionam-se a estigmas e práticas sociais e educacionais de exclusão.

Na pesquisa de Vitaliano (2007), 84% dos participantes consideraram que não tinham conhecimento suficiente para incluir alunos público-alvo da Educação Especial, e 63% se interessavam por capacitações a respeito do tema. O estudo de Reganhan e Braccialli (2008) no município de Marília, interior de São Paulo, indicou que a cidade busca garantir a inclusão desses alunos no ensino regular, porém, os autores ressaltaram que é fundamental o investimento na formação dos professores, no sentido de favorecerem o conhecimento e compreensão das diferentes formas de aprendizagem e de poderem estruturar melhor sua prática pedagógica.

Marais (2000) afirmou que cursos devem abarcar assuntos relacionados à inclusão e diversidade na educação, sendo as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiências tópico extremamente importante nestes treinamentos.

Nesse contexto, a capacitação dos professores para a Educação Inclusiva tornou-se uma preocupação, gerando programas de formação inicial e continuada. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2002). A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* incluiu em seus objetivos garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Cursos de curta duração sobre as necessidades de alunos com deficiência ou a introdução desses tópicos em algumas disciplinas de cursos de formação têm sido empregados

com o propósito de capacitar os futuros professores para o ensino inclusivo. Estudos sobre a formação de pedagogos indicaram um ganho de espaço da Educação Especial na graduação, com a oferta de disciplinas com tópicos interessantes, porém, há limitações e necessidade de mudanças para currículos que considerem a interdisciplinaridade (NEVES, 2010), as especificidades relevantes de cada deficiência e da formação e habilitação dos pedagogos (SILVA, 2009), capacitação e experiência dos docentes que ministram as disciplinas e tempo adequado dedicado à temática da inclusão (COOK, 2002).

Para Pletsch (2009), o grande desafio na formação de professores é construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com situações complexas e com o processo de ensino e aprendizagem para a diversidade. De acordo com Omote et al. (2005), a capacitação dos professores além da compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização dos recursos para atendê-las deve incluir também uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão.

Baleotti (2006) em um estudo sobre o meio atitudinal e interacional no contexto escolar evidenciou que os alunos com deficiência foram mais bem acolhidos pelos colegas do que pelas professoras, ressaltando a importância de cursos de capacitação que enfoquem as atitudes sociais. Na pesquisa de Brito (2011), as análises sociométricas e de filmagem de crianças com autismo em sala de aula sugeriram a influência da falta de habilidade e/ou conhecimento das professoras em utilizar estratégias efetivas para promover interações positivas entre os colegas em sala de aula.

A compreensão da proposta da inclusão e as atitudes dos professores afetam o acolhimento e o suporte provido aos alunos com deficiência, assim como o convívio de toda a classe, sendo esses pontos críticos para o sucesso da inclusão (COOK, 2002). Forlin et al. (2009) afirmaram que se as atitudes negativas dos futuros professores não forem abordadas durante a formação inicial, elas podem dificultar o progresso da Educação Inclusiva nas escolas.

Mahat (2008) sugeriu que as atitudes de professores do ensino regular em relação à inclusão de alunos com deficiência são influenciadas por experiências passadas (experiência anterior com ensino de alunos com deficiência), conhecimento anterior (formação na área da Educação Inclusiva) e conhecimentos recém-adquiridos (desenvolvimento profissional ou módulos de formação).

Os processos de formação de professores precisam transformar-se no sentido de levar os docentes a se tornarem agentes de mudança nas escolas. Para isso, é necessário que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação e propicie conhecimento adequado,

atitudes positivas e compromisso fundamentados em valores inclusivos (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) investigaram as relações institucionais na construção de um ambiente inclusivo em uma escola de educação infantil e os resultados indicaram sentimentos de ameaça, o que levou à necessidade de resguardo e abertura a experiências, o que pressupõe expor-se diante dos outros e de si. De acordo com as autoras, o sentimento de ameaça, construído socialmente, e o medo que lhe acompanha precisam ser tornados conscientes para que os prejuízos às relações sociais sejam evitados. Adicionalmente, precisam ser ampliadas aberturas para novas experiências que levem à “consciência verdadeira”, elemento fundamental para a inclusão. É essencial que no processo de formação os professores sintam-se confortáveis para interagir com pessoas com deficiências e abracem a filosofia da inclusão (SHARMA; FORLIN; LOREMAN, 2008)

Nesse sentido, algumas intervenções têm sido desenvolvidas para capacitação de professores ainda durante seu processo de formação inicial, voltadas à Educação Inclusiva e preocupadas com as atitudes sociais. Alguns estudos sobre os efeitos destas intervenções têm indicado resultados efetivos, mas as ações e as pesquisas a esse respeito ainda são escassas. Scior (2011) realizou uma revisão da literatura em inglês publicada de 1990 até a metade de 2011 sobre as crenças e atitudes da população em geral em relação à deficiência intelectual e encontrou apenas 75 pesquisas, sendo que somente 12 destas tratavam de intervenções para modificação de atitudes ou diminuição de estigmas. O autor teceu críticas a respeito do delineamento da maioria dos estudos, que se mostrou frágil, com amostras limitadas e procedimentos enviesados, segundo ele. Scior afirmou a necessidade de estudos com maior rigor científico e mais representativos da população.

Como discutido na literatura em psicologia social, a exposição a novas informações é uma estratégia potente para mudança de atitudes sociais. Nesse sentido, há várias possibilidades de manejo de conteúdos e situações que podem gerar novos conhecimentos e manipulação conjunta de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

Os procedimentos podem incluir, por exemplo, programas de capacitação para professores ainda em formação, cursos pontuais e disciplinas específicas. Omote et al. (2005) verificaram mudanças nas atitudes sociais após realizarem um programa de 14 horas distribuídas em sete encontros de duas horas, por meio de atividades baseadas em diferentes técnicas de modificação de atitudes sociais, desenvolvido com duas classes de estudantes do

Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)<sup>4</sup>. Shade e Stewart (2001) evidenciaram mudanças nas atitudes sociais de futuros professores que passaram por disciplinas de 30 horas relacionadas à Educação Especial. Nas disciplinas foram realizadas apresentações audiovisuais, aulas expositivas, debates em pequenos grupos, dramatizações, simulações e outras atividades.

O acesso ao material escrito e o debate de ideias em grupo podem ser estratégias interessantes, bem como a incorporação de conteúdos diversificados para além daqueles específicos sobre a inclusão. O estudo de McFalls e Cobb-Roberts (2001) com 124 futuros professores, incorporou a teoria da dissonância cognitiva em sua intervenção. A partir da resistência a cursos cuja temática era a diversidade, os pesquisadores introduziram leituras e discussões em grupo sobre a própria teoria da dissonância cognitiva e obtiveram resultados interessantes, gerando a consciência da dissonância, que denominaram de metadissonância. Os participantes modificaram suas atitudes a partir da percepção de seu próprio funcionamento cognitivo, passando a justificar suas antigas opiniões e resistência atual aos novos conteúdos favoráveis à diversidade em função da teoria proposta. Sharma (2012) avaliou a confiança de professores em formação na Austrália em ensinar em salas inclusivas, que aumentou significativamente após completarem um curso em Educação Inclusiva.

Determinadas estratégias podem ocorrer isoladamente ou de modo articulado. Adicionalmente ao acesso a informações, por exemplo, o contato com pessoas com deficiências ou a oportunidade de vivências práticas no cotidiano escolar podem ser eficazes. Golmic e Hansen (2012) avaliaram os efeitos de uma “experiência inclusiva” nas atitudes, nos sentimentos e nas preocupações de professores em formação. A intervenção consistiu em 12 semanas lecionando em salas que tinham alunos com necessidades especiais seguindo passos que propunham reflexão sobre suas atitudes, concepções, conhecimentos e habilidades durante o período em que lecionaram. Segundo os autores, após a experiência as atitudes tornaram-se mais positivas e as preocupações diminuíram. Stamopoulos (2006) questionou estudantes do terceiro ano de formação para atuarem na educação infantil sobre os resultados de um curso a partir de suas reflexões sobre esta experiência. O curso consistiu em 25 horas de atividade de recreação na comunidade, atendendo pessoas com diferentes necessidades. Os resultados mais notáveis apontados pelos futuros professores foram a construção de atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência, o conhecimento mais profundo e a compreensão da diversidade, as parcerias mais fortes com a comunidade e maior confiança

---

<sup>4</sup> Curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível de ensino médio, já extinto.

para lecionarem em salas inclusivas. Miller (2008) solicitou aos professores em formação que entrevistassem alunos sobre as suas opiniões a respeito da inclusão, o que levou a uma maior consciência da necessidade de considerar diferentes pontos de vista.

Contrariamente aos achados descritos, nos quais foram encontrados efeitos positivos das ações nos professores em formação, alguns estudos não evidenciaram mudanças significantes a partir das intervenções realizadas. Carroll, Forlin e Jobling (2003) mensuraram o nível de desconforto de professores em formação em relação a pessoas com deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão em um pré e um pós-teste, com uma intervenção de 10 semanas no intervalo entre eles. Apesar de encontrarem uma diminuição nos principais itens relacionados ao desconforto, as mudanças nas atitudes sociais não foram estatisticamente significantes, e o desconforto atingiu um nível “neutro”. Além disso, os autores avaliaram a relação entre as atitudes sociais dos participantes e as variáveis demográficas idade, gênero e nível de escolaridade e não encontraram relações estatisticamente significantes entre as atitudes sociais e as variáveis estudadas.

Além de estudantes de pedagogia e licenciaturas, os professores que já passaram pela formação inicial ainda devem ser alvo de intervenções. Pesquisas apresentam os resultados de capacitações com professores já em serviço, utilizando diferentes estratégias. Alguns resultados a esse respeito têm sido positivos no que se refere à mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.

Os programas de pós-graduação ou cursos específicos sobre a área da Educação Especial e da inclusão podem trazer efeitos positivos, como apontou o estudo de Dawn e Male (2011), que mensurou as atitudes sociais de 48 professores antes e depois de parte de um programa de pós-graduação em Educação Especial e inclusão e verificou mudanças significantes, que se tornaram mais positivas após as 10 semanas do chamado “módulo introdutório”. A pesquisa de Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003) com 274 professores que passaram por um curso de um semestre evidenciou mudanças em suas concepções, atitudes e relato de interações com pessoas com Síndrome de Down. Os autores destacaram que quando os professores adquirem conhecimentos sobre as deficiências, suas atitudes tornam-se mais positivas em relação à inclusão desses e de outros alunos, com outras deficiências. Avramidis e Kalyva (2007) evidenciaram que professores que passaram por treinamentos apresentaram atitudes mais positivas em relação à filosofia geral da inclusão comparados àqueles que não passaram pelas capacitações.

Lifshitz, Glaubman e Issawi (2004) investigaram a influência de um curso de 28 horas, para os professores regulares em serviço, nas suas atitudes. Os resultados mostraram que,

após a intervenção, os escores dos professores no questionário de atitudes aumentaram significativamente. A influência de um programa de formação continuada de professores nas atitudes em relação à inclusão foi avaliada por Sari (2007), e os resultados revelaram que um nível crescente de conhecimento levou a mudanças de atitudes positivas em relação à inclusão de crianças surdas.

Professores participantes do estudo de Johnson e Howell (2009) modificaram suas atitudes por meio de um curso e uma tarefa que envolvia a análise de estudos de casos em Educação Inclusiva. Florian e Linklater (2010) realizaram um curso de formação de professores que partiu da premissa de que o foco não deve ser conhecimentos ou habilidades que faltam aos professores, mas os que eles já possuem e utilizam em sua rotina de sala de aula, para que baseados na pedagogia inclusiva possam utilizar essas competências que já apresentam com os alunos com necessidades especiais.

Espaço para a reflexão sobre a prática docente pode ser efetivo no sentido de modificarem a atuação dos professores. Leite e Aranha (2005) obtiveram resultados positivos em uma intervenção reflexiva, observando indícios de mudanças nas concepções e atitudes da professora participante. Ortiz (2003) realizou uma capacitação em serviço para reflexão da prática docente e observou mudanças nas atitudes e comportamentos dos professores em relação aos alunos com deficiência. Oportunidades de debate, compartilhar ideias em grupo e exercícios de autopercepção e autoconhecimento podem gerar mudanças nas atitudes sociais (SHARMA; FORLIN; LOREMAN, 2008).

Outras estratégias além dos cursos e capacitações pontuais são a disponibilização de informação escrita sobre temas relacionados à Educação Especial, ou ainda, o contato com professores e profissionais da área. Kim, Park e Snell (2005) ofereceram um boletim informativo para professores regulares escritos por profissionais da Educação Especial, organizado em quatro partes e que continha informações sobre alunos com deficiência, notícias sobre o tema, informações sobre Educação Especial e inclusão e *feedback* de professores do ensino inclusivo. Além disso, os professores regulares tiveram contato semanal com o educador especial. Após a intervenção, os professores do grupo experimental apresentaram atitudes mais positivas do que o grupo controle.

Atualmente, além dos cursos oferecidos presencialmente, tem sido ofertada formação à distância que também se propõe à exposição do professor a novas informações e podem gerar mudanças em suas atitudes sociais. Rodrigues, Capellini e Reis (2013) mensuraram as atitudes sociais de 2648 profissionais da educação antes e depois de um Curso de Aprimoramento em Educação Especial e Inclusiva, oferecido pelo Ministério da Educação, na

modalidade de ensino à distância. O curso propiciou o acesso a informações sobre aspectos das deficiências, avaliação de desempenho e estratégias de ensino para alunos com deficiência. A comparação dos escores totais obtidos antes e depois do curso apontou que as atitudes sociais em relação à inclusão tornaram-se mais favoráveis após o curso. As mudanças foram mais expressivas nos grupos com escores iniciais mais baixos.

A despeito da maioria das pesquisas apresentarem efeitos positivos de intervenções que se propuseram a mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, há resultados diferentes na literatura. Algumas intervenções não apresentaram efeitos positivos nas atitudes sociais em relação à inclusão. Woodcock, Hemmings e Kay (2012) mensuraram as atitudes sociais de 97 professores em formação universitária na Austrália, antes e depois de um curso de cinco meses com conteúdos relacionados à inclusão e atividades práticas com alunos com deficiência e não verificaram diferenças significantes nas atitudes sociais dos professores. Os autores pontuaram que os cursos de formação precisam articular melhor teoria e prática e considerar variáveis pessoais dos professores como a autoeficácia. Resultados semelhantes foram encontrados por Wilkins e Nietfeld (2004).

Possivelmente, aulas teóricas e leituras não são suficientes para modificar atitudes negativas de professores, uma vez que além de aspectos cognitivos, envolvem componentes afetivos e comportamentais que não são afetados necessariamente pelo acesso à informação. Gatti (2003) ressaltou que para programas formativos terem impacto efetivo no modo de agir das pessoas é imprescindível que considerem as condições psicossociais e culturais dos sujeitos envolvidos, além de suas condições cognitivas, buscando integrar vida e trabalho dos participantes.

Infelizmente, há considerável distanciamento entre os espaços nos quais é produzido o conhecimento acadêmico e desenvolvidas teorias e pesquisas de diferentes naturezas e os cenários de atuação dos professores, a realidade da educação brasileira atual, o cotidiano escolar. Possivelmente, esse afastamento constitui obstáculos a algumas propostas de capacitação que não atendem de fato às demandas do contexto escolar e não fazem sentido para a prática pedagógica. Schön (1997) apontou como uma das dificuldades à implementação da reflexão na formação dos professores (na e sobre a prática) a pouca articulação entre o conhecimento científico acadêmico e sua aplicabilidade na realidade. Nunes, Ferreira e Mendes (2003), em revisão de dissertações e teses acerca da temática de formação de recursos humanos em Educação Especial, concluíram que um componente fundamental deve ser o rompimento com a dicotomia teoria-prática e com a valorização dos conhecimentos práticos dos educadores no processo.

A formação do professor é um processo dinâmico e permanente, não se encerra em uma formação inicial, básica, nem mesmo em capacitações continuadas (PERRENOUD, 2002). Deve ocorrer troca de experiências entre os pares, a reflexão sobre sua prática profissional e a formação articulada a um projeto de trabalho (CRUZ; SORIANO, 2010). Um desafio fundamental em qualquer proposta de formação é ampliar a importância do conhecimento proposto para o aprendiz (MCFALLS; COBB-ROBERTS, 2001).

Outro elemento que possivelmente potencializa ações de capacitação docente é o trabalho em pequenos grupos. Cursos em larga escala, com um número de participantes enorme, no formato de palestras e seminários, têm uma função limitada. Mintz (2007) sugeriu que crenças, atitudes e valores não são facilmente tratados em grandes grupos e requerem aproximação e discussão. Martins (2006) indicou a importância da utilização de estratégias mais dinâmicas e significativas aos professores e a ampliação de espaços permanentes de estudos, troca de experiências, dúvidas e angústias.

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) destacaram que a formação do professor é um processo contínuo que exige tempo e abertura, sendo contra-hegemônico no que tange à tendência atual ao imediatismo, respostas prontas, fragmentadas e sem reflexão. Segundo as autoras, é preciso que se ampliem espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências que propiciem aos professores a experiência de contato com suas próprias fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas em busca da construção de maior valorização e sentido no ofício docente, sendo as propostas pautadas em uma cultura escolar que priorize os valores humanos.

Torna-se evidente a importância de investigações científicas sobre as intervenções relacionadas à inclusão educacional. Kim (2011) ressaltou a necessidade de compreensão de como diferentes programas de capacitação afetam as concepções e atitudes das pessoas envolvidas. Omote (2004) afirmou que já há consideráveis experiências acumuladas de ensino inclusivo ou aquelas referidas como tal, e que estas precisam ser rigorosamente avaliadas, pois é necessário investigar as mudanças produzidas na rotina escolar com relação à inclusão.

Estudos devem ser ampliados no sentido de transporem simples levantamentos de dados sobre as atitudes sociais para investigações de possíveis intervenções que visem mudanças das atitudes sociais em relação à inclusão. Salienta-se a importância do rigor científico necessário a tais investigações, algo muitas vezes negligenciado em relação aos estudos de campo sobre atitudes sociais, quando não são utilizados instrumentos padronizados ou realizados delineamentos metodológicos adequados, o que pode levar a conclusões superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores (OMOTE, 2003).

Em busca de um aprofundamento dos aspectos relacionais envolvidos no processo de inclusão escolar, foi realizada esta pesquisa. Ela se insere no universo da formação docente para a Educação Inclusiva e trata da temática das atitudes sociais em relação à inclusão, além de propor avaliar cientificamente os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo<sup>5</sup>.

Tratou-se de um programa sobre as temáticas das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil. O programa original que inspirou o atual foi descrito no livro “Aprendendo sobre deficiência mental: um programa para crianças” (FERREIRA, 1998a). Esse programa foi atualizado e avaliado com efeitos positivos nas atitudes e concepções de crianças quando aplicado por Vieira (2006). O programa atual trata de uma sequência de temáticas que incluem diversidade, deficiências, escolarização, sentimentos e principalmente as relações com pessoas com deficiências, que são trabalhadas com estratégias lúdicas e pedagógicas variadas. Também se ampliou a abordagem apenas da deficiência intelectual, proposta no programa original, para os demais tipos de deficiências.

O objetivo da intervenção foi capacitar os professores para abordarem a temática da diversidade e das deficiências com todos os seus estudantes de modo acessível, interessante e que levasse à construção de atitudes mais positivas em relação à inclusão por parte dos alunos. Os professores aplicaram o programa aos seus estudantes e foram capacitados para abordar as temáticas através de diferentes estratégias previstas em cada encontro.

A elaboração dessa capacitação foi baseada nas teorias e técnicas da psicologia social, especialmente as que se referem às mudanças de atitudes sociais. Além de verificar o efeito do programa informativo nas atitudes dos estudantes, uma vez que é voltado ao público infantil, esteve em foco também as atitudes sociais dos próprios professores. As hipóteses levantadas foram as de que, ao serem capacitados e especialmente ao ministrarem o programa informativo aos seus alunos, suas próprias atitudes sociais tornar-se-iam mais favoráveis, pois teriam contato com informações sobre o tema, considerando as técnicas de comunicação persuasiva, estariam engajados com o objeto atitudinal, despenderiam tempo e energia preparando os materiais e aplicando as estratégias em sala de aula, debateriam o tema em grupo e defenderiam publicamente um ponto de vista favorável à inclusão, dentre outros aspectos relacionados ao programa que visavam propiciar mudanças de atitudes sociais.

---

<sup>5</sup> Optou-se pela utilização da expressão “programa informativo”, porém, a proposta vai além de propiciar o acesso a informações, pois contempla outras estratégias lúdicas e educacionais que visaram à mudança de atitudes sociais.

Elaborou-se um delineamento cuidadoso para investigar os efeitos dessa intervenção nas atitudes sociais tanto dos estudantes quanto dos professores, bem como a avaliação dos últimos sobre a capacitação e o programa informativo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo aos seus alunos nas atitudes sociais de ambos em relação à inclusão.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- Analisar os efeitos da capacitação sobre as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão;
- Analisar os efeitos do programa informativo aplicado pelos professores sobre as atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão;
- Avaliar a validade social da capacitação e do programa informativo sob a perspectiva dos professores<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O termo “capacitação” será utilizado ao referir-se à intervenção realizada com os professores e a expressão “programa informativo” para a intervenção realizada com os alunos.

*—Um conhecimento não é mais pertinente pelo fato de conter um grande número de informações ou quando é organizado do modo mais rigoroso possível, sob forma matemática. Ele é pertinente se sabe situar-se em seu contexto e além dele, no conjunto ao qual está articulado.”*

*(Edgar Morin)*

### **3 MÉTODO**

#### **3.1 Local**

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) de uma cidade do interior paulista com aproximadamente 300.000 habitantes, ambas com alunos com deficiências em salas regulares. Todas as etapas de coleta de dados e capacitação ocorreram nas próprias escolas.

A EMEF1 tinha 746 alunos no total, sendo dez com deficiências, e a EMEF2, um total de 346 alunos, sendo seis com deficiências. A indicação do número de alunos com deficiências foi feita pelas coordenadoras pedagógicas das escolas, que consideraram tanto as crianças com laudo quanto aquelas ainda em avaliação, mas identificadas por elas e pelos professores como público-alvo da Educação Especial que participavam, por exemplo, de atividades nas salas de recursos multifuncionais. Ambas as escolas ficavam localizadas na periferia da cidade, mas cada uma em uma região diferente.

#### **3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa professores do ciclo I de duas EMEFs de uma cidade do interior paulista e seus respectivos estudantes. Os membros da EMEF1 formaram o grupo experimental (GE) e os da EMEF2, o grupo controle (GC).

No início da pesquisa, 63 professores aceitaram participar quando convidados, porém, durante o processo de realização (em diferentes etapas), alguns desistiram por diferentes motivos externos à pesquisa, dentre eles, licença-maternidade, aposentadoria e transferência para outra escola. Em etapas posteriores, três novos professores ingressaram nas escolas e na pesquisa. Ao total, foram considerados participantes 66 professores, sendo que 52 participaram de todas as etapas e os demais só participaram das etapas imediatamente antes e depois da capacitação em seu grupo.

Entre os professores estavam os que atuavam em sala de aula e os responsáveis pela parte administrativa da escola, sendo diretores, coordenadores pedagógicos, auxiliares de direção, professores de educação física e professores “volantes”, que atuavam como substitutos e em atividades de apoio.

O Apêndice A apresenta a caracterização geral dos participantes professores, incluindo todos os que foram considerados participantes em algum momento da pesquisa, totalizando 66, sendo 40 do GE e 26 do GC. Apenas quatro professores (6,1%) eram do gênero

masculino. A idade dos professores variou entre 24 e 64 anos, sendo a média 34 anos, com desvio padrão de 9,35 anos. O tempo de docência variou entre menos de um ano e 43 anos, sendo a média 12 anos, com desvio padrão de 8,23 anos. Quanto a terem cursado uma pós-graduação, 20 professores (30,3%) responderam afirmativamente. Entre os participantes, 13 (19,7%) referiram ter formação específica na área de Educação Especial e/ou inclusão, e 40 (60,6%) tinham experiência prévia com alunos com deficiências. Os profissionais de cargo administrativo ou o professor de educação física do GC que atuavam na escola em ambos os turnos optaram por participar do Horário de Estudo Coletivo (HEC) em um dos períodos. No total, 38 professores participaram do HEC pela manhã e 28 no período da tarde.

Do total de 1092 alunos das duas escolas, 516 (47,25%) foram considerados participantes da pesquisa, a partir dos critérios de assinatura do Termo de Consentimento pelo responsável e participação em todos os momentos de coleta de dados a serem descritos posteriormente. Deste total, 317 eram da EMEF1 e 199 da EMEF2.

Entre os alunos participantes, 248 (48,06%) eram do gênero feminino e 268 (51,94%) do masculino, a idade variou de 5 a 11 anos, sendo a média 8 anos, com desvio padrão de 1,34 anos. Os estudantes cursavam do primeiro ao quinto ano, sendo 64 do primeiro, 91 do segundo, 116 do terceiro, 103 do quarto e 142 do quinto. A distribuição dos alunos por ano escolar em cada escola está no Apêndice B.

### **3.3 Materiais**

*Materiais diversificados de papelaria e multimídia:* foram utilizados na coleta de dados, na capacitação e no programa informativo.

*Roteiro para caracterização geral dos locais (Apêndice C):* composto por questões que permitiram identificar o número de estudantes nas salas, o período e os tipos de deficiência, bem como o número de professores por período e sua respectiva função.

*Roteiro para caracterização dos professores (Apêndice D):* composto por questões sobre dados de identificação, formação e experiência prévia com alunos com deficiência e inclusão.

*Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI)* (ANEXO A): instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, da UNESP, Campus de Marília, que tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais no processo de inclusão e atende todos os requisitos necessários para sua padronização e confiabilidade (OMOTE, 2005). É constituído por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma é composta por 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas: *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente*. Metade dos itens tem enunciado positivo, ou seja, a concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão, e a outra metade negativo, cuja concordância indica atitudes desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira serve como um indicador da confiabilidade das respostas, ou seja, as respostas aos itens da escala de mentira são previsíveis, sendo possível verificar problemas ocorridos na mensuração, resultantes de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI (OMOTE et. al, 2005).

*Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (ANEXO B): composta por 20 itens que apresentam afirmações sobre inclusão e três alternativas de respostas (sim, não e não sei), foi elaborada a partir de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, da UNESP de Marília (BALEOTTI; OMOTE, 2003) e é usada para mensurar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão.

*Escala de Validade Social do Programa* (EVSP) (Apêndice E): Composta por 14 itens, com as alternativas de concordância graduadas de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”. Os itens referem-se ao aproveitamento do programa para os professores e alunos, à aplicabilidade do conhecimento nas relações com pessoas com deficiências e a vários pontos sobre as estratégias adotadas. Foi elaborada pela pesquisadora especificamente para este estudo, baseada em instrumento similar de Araújo (2011).

### 3.4 Procedimentos

#### 3.4.1 *Etapa preliminar e procedimentos éticos*

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação, foram selecionadas duas EMEFs adequadas à realização da pesquisa a partir de critérios tais como possuir alunos com deficiências em salas regulares e ter professores disponíveis para a participação no estudo, além da busca de similaridade entre as duas escolas no que tange a salas de recurso multifuncional para alunos público-alvo da Educação Especial e localizarem-se em regiões da periferia do município. A partir do número de professores em cada escola, estas foram divididas em GE (EMEF1, com mais professores) e GC (EMEF2, com menos professores). Com ambas as escolas, foram realizados contatos para apresentar o projeto e fazer o convite à direção e coordenação para a participação da escola, o qual foi aceito.

A partir do roteiro para a caracterização geral do local e dos participantes, foram coletados dados com a coordenação da escola que serviram para a descrição do contexto escolar. Ademais, foram realizados todos os procedimentos éticos necessários, como apreciação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes ou responsáveis (Apêndice F).

A pesquisadora apresentou o projeto aos professores durante o HEC, com detalhamento de todos os procedimentos, cronograma de execução, envolvimento que seria demandado aos participantes e destaque a todas as questões éticas pertinentes, como sigilo, participação voluntária, entre outras explicitadas nos termos. Após todos os esclarecimentos, aqueles que concordaram assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>7</sup>.

No caso dos estudantes, eles foram informados sobre a pesquisa e os termos assinados pelos responsáveis. A explicação sobre a pesquisa e suas etapas foi feita pelos professores. Os docentes foram capacitados para explicar aos alunos os objetivos da pesquisa, procedimentos e questões éticas de modo claro e em linguagem acessível, em uma reunião com a pesquisadora, logo após consentirem em participar da pesquisa.

O pedido de consentimento aos responsáveis pelos alunos foi referente à participação na coleta de dados da pesquisa, não incluindo a participação nos encontros do programa

---

<sup>7</sup> Dentre um total de 69 professores, três do GE não estavam presentes nesta ocasião e quando convidados posteriormente, decidiram não participar. Assim, estiveram presentes nos momentos de capacitação, no HEC, porém, não participaram da coleta de dados. Todos os professores do GC aceitaram participar do estudo.

informativo desenvolvido pelos professores em sala de aula. Isso ocorreu porque a direção e a coordenação da escola, bem como o professor responsável pela classe, tinham condições de decidir se o programa era pertinente e se deveria ser ministrado a seus alunos, como uma atividade extracurricular, e como decidiram afirmativamente, a exclusão de qualquer estudante acarretaria problemas éticos. Eles seriam privados de uma atividade considerada importante pelos educadores e poderiam se sentir excluídos no ambiente escolar. Assim, quando o professor consentiu em participar, o programa foi aplicado em sua sala a todos os estudantes. Aqueles que não tiveram os termos de consentimento livre e esclarecido assinados por seus responsáveis participaram dos encontros, mas não da coleta de dados, na forma de aplicação da Escala Infantil nas diferentes etapas.

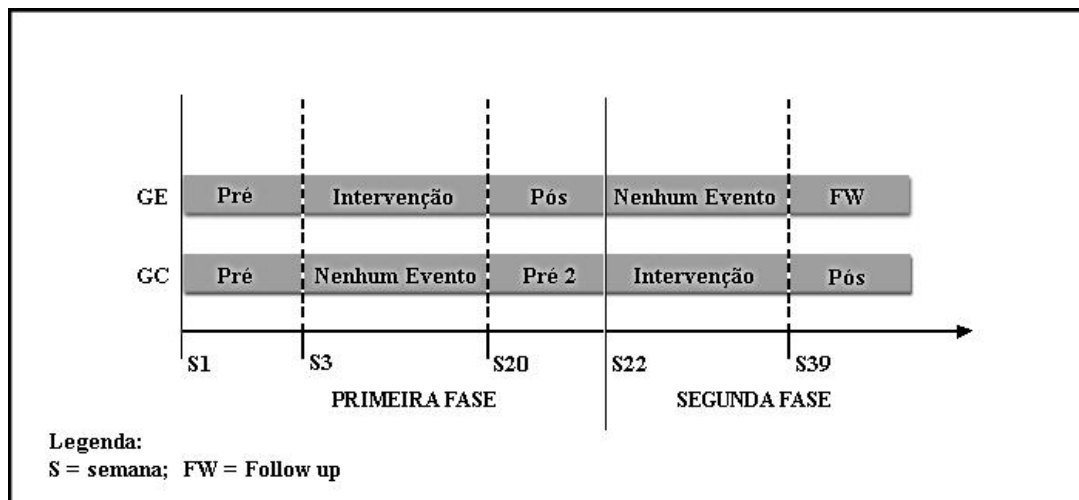
### 3.4.2 *Coleta de dados*

As etapas de coleta de dados e de intervenção, chamada de “capacitação dos professores” e “programa informativo”, foram desenvolvidas em duas fases, chamadas de *Primeira fase* e *Segunda fase*. A *Primeira fase* foi composta por: a) pré-teste com todos os professores e alunos do GE e do GC, b) intervenção, composta por capacitação dos professores do GE e aplicação do programa informativo aos alunos do GE, c) pós-teste com os professores e alunos do GE e pré-teste com professores e alunos do GC e d) mensuração da validade social do programa com os professores do GE. Na *Segunda fase*, realizaram-se: a) intervenção, composta por capacitação dos professores do GC e aplicação do programa informativo aos alunos do GE, b) pós-teste com alunos e professores do GC e o *follow up* com professores do GE<sup>8</sup>, e c) mensuração da validade social do programa com os professores do GC. A Figura 1 ilustra as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

---

<sup>8</sup> Não foi realizado o *follow up* com os alunos do GE em função do período letivo, pois o *follow up* com os professores ocorreu na última semana de aula, quando os alunos já estavam iniciando as férias. Ademais, apesar do interesse pela investigação da manutenção dos efeitos do programa nas atitudes sociais dos alunos, o foco principal da pesquisa estava na manutenção dos efeitos da capacitação nas atitudes sociais dos professores.

Figura 1 – Fases da pesquisa e suas etapas em cada grupo ao longo do tempo<sup>9</sup>



As etapas de cada fase são detalhadas a seguir.

### *Primeira fase:*

#### *a. Pré-teste*

Os professores preencheram individualmente o *Roteiro para caracterização dos professores*, sobre seus dados de identificação, formação e experiência anterior com alunos com deficiência.

Foi realizado um pré-teste por meio da aplicação da *ELASI* a todos os professores tanto do GC quanto do GE, sendo que para metade foi aplicada a forma A e para outra metade a forma B. A entrega de cada versão aos participantes foi feita alternando as formas A e B na sequência em que estavam sentados<sup>10</sup>. A pesquisadora realizou tal aplicação de forma

<sup>9</sup> O eixo x na Figura 1 representa a sequência das semanas em que ocorreram os eventos e não as semanas do calendário anual. A aplicação da *ELASI* e da *Escala Infantil* nas diferentes etapas ocorreu com um intervalo de tempo de uma semana entre o GE e o GC, em função da possibilidade de operacionalização, pois a disponibilidade dos professores era apenas no HEC, que ocorria em ambas as escolas no mesmo dia da semana e horário. Assim, em uma determinada semana realizou-se a aplicação da *ELASI* e da *Escala Infantil* no GE, e na semana seguinte, no GC.

<sup>10</sup> Embora as formas A e B da *ELASI* tenham sido construídas para serem equivalentes, é possível ocorrer no momento da aplicação do instrumento a interação entre ele e os sujeitos de modo que uma versão da escala favoreça ou desfavoreça a mensuração comparativamente a outra. Para evitar este viés, realizou-se o procedimento de aplicação de modo a balancear este possível efeito, aplicando-se a forma A à metade dos sujeitos e a forma B à outra metade e invertendo-se as versões aplicadas aos sujeitos nas fases subsequentes.

monitorada, ou seja, esteve presente para orientação e para tirar dúvidas acerca do preenchimento da escala, não passando informações que pudessem afetar as respostas dos participantes. A aplicação foi coletiva, os professores foram reunidos em grupos em suas respectivas escolas, de acordo com seu HEC, que ocorria semanalmente no turno contrário ao do trabalho.

Foi aplicada a *Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* a todos os estudantes tanto do GC quanto do GE. Os professores realizaram a aplicação, cada um em sua sala, para todos os alunos coletivamente, realizando o monitoramento do preenchimento pelas crianças. Para a aplicação desse instrumento, os professores passaram por um treinamento oferecido pela pesquisadora a ser descrito na etapa de *Capacitação dos professores*.

*b. Capacitação dos professores*

Após a realização do pré-teste com os professores, a pesquisadora realizou um treinamento para aplicarem a *Escala Infantil* aos alunos tanto do GE quanto do GC. Os professores foram orientados a explicar o funcionamento da escala para seus alunos, que teriam que escolher uma alternativa para cada item, realizar a leitura de cada item da escala pausadamente, bem como das alternativas e aguardar todas as crianças responderem cada item para ler o seguinte. Em relação aos alunos ainda não alfabetizados, os professores foram orientados a prestar atenção no momento do preenchimento e a questioná-los sobre sua compreensão da atividade para poder auxiliá-los repetindo a leitura dos itens sempre que necessário.

Em seguida, foi desenvolvido um programa de capacitação apenas para os professores do GE. O objetivo da intervenção foi capacitá-los para abordarem a temática da diversidade e das deficiências com todos os seus estudantes de modo acessível, interessante e que levasse à construção de atitudes mais positivas em relação à inclusão por parte dos alunos. Tratou-se de um programa sobre as temáticas das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil. Os professores o aplicaram aos seus estudantes. Foram capacitados para abordar as temáticas através de diferentes estratégias previstas em cada encontro.

Tratou-se de uma sequência de temáticas que incluíram diversidade, deficiências, escolarização, sentimentos e principalmente as relações com pessoas com deficiências. Elas foram trabalhadas com estratégias lúdicas e pedagógicas variadas que englobaram leitura de histórias infantis, teatro de fantoches, dramatizações, colagem, desenho, pintura, jogos, contato com equipamentos utilizados por pessoas com deficiência, vídeos, etc.

Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade quinzenal. A capacitação ocorreu em grupo, no HEC dos professores. A pesquisadora foi a responsável pela capacitação, que ocorreu na forma de uma exposição dialogada. Assim, a pesquisadora realizou no HEC do período da manhã a capacitação com os professores que trabalhavam à tarde, e no HEC da tarde, a mesma capacitação com os professores que atuavam no período da manhã.

Logo após o encontro, os slides e demais material utilizado eram encaminhados para todos os professores por email, e os materiais a serem utilizados com os alunos eram fornecidos pela pesquisadora. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores realizaram com seus estudantes o encontro do programa para o qual foram capacitados. Os professores que não tinham salas fixas, denominados “volantes”, e os de cargos administrativos auxiliaram a preparação do material e aplicação dos programas em diferentes salas junto aos professores regentes.

O programa informativo dos estudantes teve 10 encontros, portanto em alguns encontros dos professores, eles foram capacitados para aplicação de dois encontros com os alunos. O Quadro 1 apresenta as temáticas e objetivos de cada encontro do programa informativo, o Apêndice G apresenta a dinâmica e os norteadores gerais para todos os encontros e o Apêndice H apresenta a síntese dos encontros com objetivos, materiais e atividades de cada um. Ao final da capacitação, os professores receberam um certificado pela participação.

*c. Pós-teste (GE) e Pré-teste2 (GC)*

Após a intervenção, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste, aplicado tanto ao GE quanto ao GC. A pesquisadora aplicou a ELASI com a inversão das versões para os professores, ou seja, a metade que respondeu a versão A no pré respondeu a versão B no pós e vice-versa, sendo esta etapa considerada um pós-teste para o GE e um pré-teste2 para o GC. Quanto aos alunos, foi aplicada a *Escala Infantil de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão* a todos os estudantes tanto do GE quanto do GC, por seus respectivos professores, sendo considerado um pós-teste para o GE e um pré-teste2 para o GC.

*d. Mensuração da Validade Social do Programa:* foi aplicada a escala para mensurar a validade social do programa segundo a avaliação dos professores do GE.

**Quadro 1 – Temáticas e objetivos dos encontros do Programa Informativo Infantil**

<p><b>1º encontro: A diversidade na natureza e entre os homens</b>  <b>Objetivos:</b> introduzir o tema da diversidade na natureza e entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e da necessidade de respeito entre elas por meio de jogos coletivos e desenhos.</p> <p><b>2º encontro: A diversidade e as deficiências</b>  <b>Objetivos:</b> retomar o tema da diversidade entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e a necessidade de respeito entre elas. Introduzir a temática das deficiências, falando de nomenclaturas, limitações e possibilidades, no contexto da Educação Inclusiva, por meio da confecção do “painel da diversidade”, com recortes e colagem.</p> <p><b>3º encontro: Deficiência auditiva</b>  <b>Objetivos:</b> propiciar informações básicas sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizades e comunicação. Utilizar vídeo e expressões em LIBRAS.</p> <p><b>4º encontro: Deficiência visual</b>  <b>Objetivos:</b> Idem ao anterior, mas com relação à deficiência visual, por meio de vídeo sobre o tema e materiais com escrita Braille.</p> <p><b>5º encontro: Deficiências físicas e múltiplas</b>  <b>Objetivos:</b> Idem ao anterior, mas com relação às deficiências físicas e múltiplas, por meio de vídeo sobre o tema e livro infantil.</p> <p><b>6º encontro: Deficiência intelectual (mental)</b>  <b>Objetivos:</b> Idem ao anterior, mas com relação à deficiência intelectual, por meio de Teatro de Fantoches.</p> <p><b>7º encontro: Síndrome de Down</b>  <b>Objetivos:</b> Idem ao anterior, com relação à Síndrome de Down, por meio de leitura de Coleção de Livros sobre o tema.</p> <p><b>8º encontro: Inclusão I</b>  <b>Objetivos:</b> propiciar informações básicas sobre o processo de inclusão escolar, apresentando a proposta da Educação Inclusiva, dando ênfase ao papel de toda a comunidade escolar no processo (direção, coordenação, funcionários, professores, familiares e alunos com e sem deficiências). Apresentar recursos de apoio educacional e de saúde presentes na comunidade, externos à escola (como instituições especiais e serviços multiprofissionais). Ressaltar a importância da avaliação, das particularidades de cada caso e da busca constante da inclusão social. Apresentar os recursos na escola regular (Salas de Atendimento Educacional Especializado e adequações estruturais, por exemplo) e na sala comum (adequação curricular, etc). Enfatizar a importância do papel dos alunos na socialização e aprendizado de todos. Realizar a observação do ambiente escolar e na comunidade, considerando os elementos abordados.</p> <p><b>9º Encontro: Inclusão II</b>  <b>Objetivos:</b> dar continuidade ao encontro anterior por meio do debate das observações realizadas e da visita à Sala de Recursos Multifuncional, com entrevista à professora responsável por ela.</p> <p><b>10º encontro: Revisão e encerramento do programa</b>  <b>Objetivos:</b> revisão de todo o conteúdo trabalhado e construção por parte das crianças de uma “produção”, de livre escolha, que resuma e possa expressar a terceiros seu aprendizado sobre o tema das deficiências e da inclusão. Podem ser atividades artísticas variadas, tais como desenho, modelagem, música, colagem, poesia, teatro de fantoches ou encenado por eles, além de produções escritas realizadas individual ou coletivamente.</p>
---

## *Segunda fase*

### *a. Capacitação dos professores do GC*

Foi realizada a mesma capacitação proposta anteriormente, agora apenas com os professores do GC, e aplicado o mesmo programa informativo por esses professores aos seus alunos do GC.

Com essa fase, buscou-se validação do experimento, pois se construiu um tipo de delineamento de série temporal múltipla, aplicando-se o mesmo procedimento em dois grupos e em momentos distintos. O objetivo desse tipo de delineamento é testar o possível viés da história, ou seja, se coincidentemente à intervenção em um dos grupos, outros eventos que afetaram os resultados transcorreram, e quando o outro grupo é testado, em um momento diferente, pode-se verificar se os efeitos decorreram da intervenção ou devido a variáveis externas (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1976).

Além disso, tratou-se de uma replicação intraexperimento, ou seja, os mesmos instrumentos e procedimentos foram aplicados novamente a outro grupo, também participante do estudo, pois se reproduziram as condições pelas quais o GE passou, com a única diferença de que houve duas mensurações anteriores à intervenção. Como definido por Sidman (1960), a replicação refere-se à repetição de um dado experimento o mais igualmente possível ao original, pelo mesmo pesquisador, com o mesmo método, com amostra semelhante à utilizada. O objetivo desse tipo de replicação é verificar se variáveis não controladas ou desconhecidas podem ser capazes de impedir o sucesso da repetição.

Adicionalmente, uma demanda ética foi atendida, pois o GC, participante apenas da coleta de dados até então, também teve a oportunidade de participar da intervenção e de ter acesso a seus possíveis benefícios.

### *b. Pós-teste (GC) e Follow up (GE):*

Após a capacitação do GC, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste com ambos os grupos, funcionando com um pós-teste para o GC, após a capacitação, e como um *follow up* para o GE, 18 semanas após o término de sua capacitação, para avaliar se as possíveis mudanças observadas anteriormente se mantinham após esse período de tempo.

Assim, foi aplicada a ELASI a todos os professores, tanto do GE quanto do GC, pela pesquisadora. A versão aplicada para cada metade foi a mesma do pré-teste.

Foi aplicada a *Escala Infantil de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão* apenas aos estudantes do GC, por seus professores, funcionando como um pós-teste para este grupo.

c. *Mensuração da Validade Social do Programa*: foi aplicada a mesma escala descrita e utilizada anteriormente com o GE, agora com os professores do GC.

### 3.4.3 Análise dos dados

#### a. *Dados dos professores*

Para a *ELASI* foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente.

Preliminarmente, foram calculados os escores na escala de mentira para todos os participantes em todas as etapas do estudo. A escala de mentira recebeu a seguinte pontuação: se a resposta fornecida a um item foi aquela esperada, foi atribuída a nota 0; caso contrário, o item recebeu a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podiam variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indicou maior confiabilidade dos dados. Nenhum dos professores foi eliminado do estudo em função desses dados.

Posteriormente, os itens da escala de mentira foram eliminados e aos demais itens da *ELASI* foram atribuídos valores de acordo com a alternativa assinalada, segundo o seguinte critério: nos itens positivos, a nota 5 é para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 para *concordo mais ou menos* e assim por diante até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1. Nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa *discordo inteiramente* e a nota mínima, para *concordo inteiramente*. O escore total do indivíduo foi dado pela somatória das notas obtidas nos itens, que podia variar de 30 a 150 (OMOTE et al., 2005).

A despeito dos cuidados tomados no delineamento do estudo, o GE e o GC foram constituídos naturalmente, ou seja, trabalhou-se com amostras de conveniência, e professores e alunos de cada escola foram escolhidos para compor os grupos sem que fosse possível garantir a equivalência dos grupos previamente. Por esta razão, foi imprescindível a verificação da equivalência entre os grupos no momento do pré-teste no que se refere às

atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, realizaram-se análises estatísticas para comparação entre os grupos, utilizando-se a Prova de Mann-Whitney<sup>11</sup>. Os cálculos evidenciaram não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos, ou seja, puderam ser considerados equivalentes no início do estudo<sup>12</sup>.

Posteriormente, foram realizadas análises estatísticas para a verificação das diferenças entre os grupos nas demais etapas da pesquisa, também se utilizando a Prova de Mann-Whitney.

A seguir, realizaram-se análises estatísticas para a verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, utilizando-se a Prova de Wilcoxon e considerando cada uma das etapas da coleta. Para esses cálculos intragrupos, foram comparados os dados dos professores do GE no pré-teste com os dados dos mesmos professores no pós-teste, e os dados deles no pós-teste com seus dados no *follow up*. Igual procedimento foi realizado com o GC, no qual os dados dos docentes no pré-teste foram comparados aos dados destes no pré-teste<sup>2</sup> e posteriormente, os dados destes professores no pré-teste<sup>2</sup> com os dados dos mesmos alunos no pós-teste.

#### *b. Dados dos alunos*

Foram considerados sujeitos das pesquisas os alunos que participaram de todas as etapas do estudo, ou seja, do GE, que responderam à Escala Infantil no pré e no pós-testes e no GC, os que participaram do pré-teste, do pré-teste<sup>2</sup> e do pós-teste. Foram excluídos os dados de 12 crianças cujos itens das escalas foram respondidos todos com a mesma alternativa, com a hipótese de que não conseguiram utilizar o instrumento ou não responderam com a devida atenção e/ou seriedade necessária para a pesquisa.

Para a *Escala Infantil* foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Primeiramente, foram atribuídos pontos às respostas dadas a cada item, com os valores convencionados -1, 0 ou 1. O valor -1 foi atribuído quando o respondente discordou do enunciado favorável à inclusão ou concordou com o enunciado

---

<sup>11</sup> O nível de significância adotado em todos os testes foi de  $\alpha = 0,05$ , ou seja, consideraram-se diferenças estatisticamente significantes aquelas cujo “valor de p” obtido foi menor que 0,05.

<sup>12</sup> Uma vez que os grupos mostraram-se equivalentes com relação à variável dependente estudada, no caso, as atitudes sociais em relação à inclusão, julgou-se não haver necessidade de verificar se eram equivalentes com relação às variáveis demográficas. Por se tratar de amostras de conveniência, não é possível equalizar os grupos em termos das variáveis demográficas, e mesmo que houvesse eventuais diferenças entre os grupos com relação a essas variáveis, elas não demonstraram gerar diferença entre os grupos no que se refere à variável de interesse neste estudo.

desfavorável à inclusão, o valor 1 quando o respondente concordou com o enunciado favorável à inclusão ou discordou do enunciado desfavorável à inclusão e o valor 0 foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do conteúdo do enunciado. Os escores individuais de cada respondente foram calculados somando-se algebricamente os pontos obtidos em cada um dos itens. O escore total de um participante podia variar de -20 a +20.

Assim como colocado em relação aos professores, foram realizados cálculos para verificar a diferença entre os grupos de alunos do GE e os do GC no pré-teste. Utilizou-se a Prova de Mann-Whitney para verificação da diferença entre eles, que não se mostrou estatisticamente significativa, ou seja, os grupos puderam ser considerados equivalentes no início do estudo. Posteriormente, compararam-se os dados dos grupos nas diferentes etapas da pesquisa.

Adicionalmente, realizaram-se análises estatísticas para a verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, utilizando-se a Prova de Wilcoxon e considerando cada uma das etapas da coleta. Para esses cálculos intragrupos, foram comparados os dados dos alunos do GE no pré-teste com os dados dos mesmos alunos no pós-teste. Igual procedimento foi realizado com o GC, no qual os dados dos seus alunos no pré-teste foram comparados aos dados destes no pré-teste<sup>2</sup> e posteriormente, os dados destes alunos no pré-teste<sup>2</sup> com os dados dos mesmos alunos no pós-teste.

*c. EVSP*

Os dados da EVSP foram tabulados em um banco de dados específico, e foram calculados escores individuais aos respondentes. Para cada um dos 14 itens foram atribuídas notas de acordo com as alternativas respondidas, de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”. No caso de o participante ter assinalado mais de uma alternativa ou nenhuma, foi atribuído a nota 0.

Ao final, o escore total de cada participante poderia variar de 0 a 70, sendo considerado maior o grau de validade social atribuída ao programa quanto maior o escore do sujeito.

*—Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: — Veja!” - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria - que é a razão pela qual vivemos.”*

*(Rubem Alves)*

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados está organizada articulando-se os dados obtidos com cálculos e análises ilustrados em tabelas e discussão à luz da literatura.

Inicialmente são apresentados os resultados dos professores obtidos por meio da aplicação da ELASI. Em seguida, os resultados dos estudantes, coletados por meio da *Escala Infantil*, e depois disso é trazido um cruzamento de resultados dos professores com os do alunado. Ao final ainda, é discutida a validade social do programa segundo os professores.

### 4.1 Professores: efeitos da capacitação nas atitudes sociais em relação à inclusão

A ELASI, instrumento utilizado na coleta de dados dos professores, apresenta uma escala de mentira que serve como um indicador da confiabilidade das respostas, ou seja, as respostas aos itens da escala de mentira são previsíveis, e é possível verificar problemas ocorridos na mensuração resultantes de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI (OMOTE et. al., 2005).

Preliminarmente, foram calculados os escores na escala de mentira para todos os participantes em todas as etapas do estudo. Os resultados de cada sujeito podiam variar de 0 a 5, de acordo com o número de itens para os quais a resposta dada não era a esperada. Quanto menor o valor obtido, maior a confiabilidade dos dados.

Do total de 185 escalas preenchidas pelos professores de ambos os grupos e nas diferentes etapas, 129 (69,7%) apresentaram o escore 0 para a escala de mentira, ou seja, aproximadamente 70% das escalas foram preenchidas de acordo com o esperado para esses itens. Do total ainda, 29 (15,7%) obtiveram o escore 1, 20 (10,8%) o escore 2, 6 (3,2%) o escore 3, apenas 1 (0,5%) chegou ao escore 4 e nenhuma delas atingiu o escore 5, de tal sorte que os dados foram considerados confiáveis pela pesquisadora e nenhum dos professores foi eliminado do estudo em função dos resultados. Os resultados dos grupos em cada etapa com relação à escala de mentira são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da escala de mentira da ELASI

Grupos	Etapas	ESCORES						Total
		0	1	2	3	4	5	
GE	Pré	26 (65%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	4 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	40 (100%)
	Pós	31 (77,5%)	6 (15%)	3 (7,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	40 (100%)
	<i>Follow up</i>	22 (71%)	4 (12,9%)	4 (12,9%)	1 (3,2%)	0 (0%)	0 (0%)	31 (100%)
GC	Pré	17 (74%)	3 (13%)	3 (13%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (100%)
	Pré2	14 (53,8%)	8 (30,8%)	3 (11,5%)	1 (3,9%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)
	Pós	19 (76%)	3 (12%)	2 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	25 (100%)
<b>TOTAL</b>		129 (69,7%)	29 (15,7%)	20 (10,8%)	6 (3,2%)	1 (0,5%)	0 (0%)	185 (100%)

Em função da disponibilização do HEC dos professores para a realização da capacitação com eles e de o período do HEC ser no contraturno dos docentes, a operacionalização da capacitação dos professores só foi possível com a realização dos encontros em dois grupos, ou seja, os professores que lecionavam de manhã e faziam o HEC à tarde passaram pela capacitação no período vespertino, já os professores que lecionavam à tarde e faziam o HEC pela manhã, foram submetidos à capacitação no período matutino. Os encontros foram realizados nos mesmos dias, porém, separados nesses dois turnos. Assim, a primeira etapa da análise dos dados consistiu em verificar se no pré-teste os grupos da manhã, comparados com os da tarde tanto no GE quanto no GC, apresentavam diferenças estatisticamente significantes em termos das atitudes sociais em relação à inclusão por meio da Prova de Mann-Whitney<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Para os cálculos a seguir, foram considerados apenas os professores que participaram de todas as etapas: no caso do GE, do pré-teste, pós-teste e *follow up* e, no caso do GC, do pré-teste, pré-teste2 e pós-teste, totalizando 52 professores, sendo 30 do GE e 22 do GC.

Os resultados indicaram que tanto o grupo da manhã do GE comparado com o da tarde do GE quanto o grupo da manhã do GC comparado com o da tarde do GC não apresentaram diferenças estatisticamente significantes ( $p= 0,67$  e  $p=1$ , respectivamente), ou seja, os grupos puderam ser considerados equivalentes. Os valores das variações, medianas e medidas de dispersão são apresentados na Tabela 2, assim como os valores de “p” na comparação dos grupos.

**Tabela 2 – Resultados da ELASI em GE e GC nos período da manhã e da tarde e comparação entre eles com a Prova de Mann-Withney**

<b>Grupos</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>Variação (Min. – Máx.)</b>	<b>Mediana</b>	<b>Dispersão (Q1 - Q3)</b>	<b>Valor de p</b>
GE	MANHÃ/ n=14	103-147	131,5	118,3-140,5	0,67
	TARDE/ n=16	103-147	132,5	127,5-140,5	
GC	MANHÃ/ n= 11	127-140	135	130-138	1,0
	TARDE/ n= 11	128-148	136	131,5-136,5	

A partir desses cálculos, os grupos da manhã e da tarde do GE foram reunidos e passaram a ser considerados um único grupo. O mesmo ocorreu com os grupos da manhã e da tarde do GC. Essa junção dos professores dos dois turnos em ambos os grupos foi feita para a ampliação do tamanho da amostra.

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da ELASI para o GE e o GC nas diferentes etapas, incluindo os valores das variações, medianas e medidas de dispersão

Tabela 3 – Resultados da ELASI em GE e GC nas diferentes etapas

Grupos	ETAPAS	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
GE n= 30	PRÉ-TESTE	103-147	132	125,25-140,75
	PÓS-TESTE	110-148	138	133,25-140,75
	FOLLOW UP	113-150	136,5	128,25-143,5
GC n= 22	PRÉ-TESTE	127-148	135,5	131-137,75
	PRÉ-TESTE 2	123-150	134	129,5-136,5
	PÓS-TESTE	118-147	138	131,5-140,5

Na Tabela 4 são apresentados os resultados das comparações entre GE e GC nas diferentes etapas, sendo utilizada a Prova de Mann-Withney.

Tabela 4 – Comparação entre os grupos GE e GC de professores

Grupos Testados	Valores de p
GE PRÉ x GC PRÉ	0,53
GE PÓS x GC PRÉ2	0,01
GE <i>FOLLOW UP</i> x GC PÓS	0,55

Apesar dos cuidados tomados no delineamento do estudo, GE e GC constituíram-se naturalmente, ou seja, foram amostras de conveniência. Professores de cada escola foram escolhidos para compor os grupos sem que fosse possível garantir a equivalência dos grupos

previamente. Assim, foi imprescindível a realização de cálculos preliminares para a verificação da equivalência entre os grupos no momento do pré-teste. Realizaram-se análises estatísticas para a verificação da equivalência entre os grupos, utilizando-se a Prova de Mann-Whitney.

No pré-teste, o GE apresentou mediana de 132 com mínima de 103, máxima de 147, quartil 1 de 125,25 e quartil 3 de 140,75, e o GC apresentou mediana de 135,5, mínima de 127, máxima de 148, quartil 1 de 131 e quartil 3 de 137,75. Os cálculos evidenciaram não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p=0,53$ ), ou seja, estes puderam ser considerados equivalentes no início do estudo<sup>14</sup>.

Foram comparados os dados de GE com os de GC depois de transcorridas 18 semanas do pré-teste, tendo neste período o GE passado pela capacitação. Foram comparados os dados nos momentos denominados pós-teste do GE e pré-teste2 do GC. O objetivo foi verificar os efeitos da capacitação do GE comparando as atitudes sociais em relação à inclusão dos professores deste grupo com as daqueles que não tiveram acesso à capacitação. No momento do pós-teste, o GE apresentou a mediana de 138, mínima de 110, máxima de 148, quartil 1 de 133,25 e quartil 3 de 140,75. Já o GC, no pré-teste2, apresentou mediana de 134, mínima de 123, máxima de 150, quartil 1 de 129,5 e quartil 3 de 136,5. Após a capacitação realizada com o GE, os grupos apresentaram diferença estatisticamente significativa ( $p=0,006$ ).

Esses resultados indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão. Isso porque, quando comparados no pré-teste, os grupos não apresentaram diferença estatisticamente significativa, ou seja, puderam ser considerados equivalentes. Após a capacitação do GE, ou seja, na etapa considerada pós-teste para este grupo e pré-teste2 para o GC, os grupos apresentaram uma diferença significativa, com o GE sendo maior que o GC, ou seja, após ter acesso à capacitação, o GE apresentou atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que o GC, que não passou pela capacitação. Tal comparação serviu para evidenciar que as mudanças nas atitudes sociais dos professores do GE ocorreram em função da capacitação e não de algum evento externo a ela ocorrido nesse período de tempo, pois se o fosse, provavelmente esse evento também teria modificado as atitudes sociais dos professores do GC.

O GC também passou pela capacitação após cumprir a sua função de controle, com as mensurações de atitudes sociais feitas no pré-teste e pré-teste2, cumprindo também a função

---

<sup>14</sup> O fato de os grupos mostrarem-se equivalentes com relação à variável dependente estudada, no caso, as atitudes sociais em relação à inclusão, reforça a proposição de que eventuais distinções entre os grupos com relação às variáveis demográficas não fizeram diferença no que se refere à variável de interesse neste estudo.

de replicação intradelineamento, pois se reproduziram as condições pelas quais o GE passou, com a única diferença de que houve duas mensurações anteriores à capacitação.

Os grupos também foram comparados após a realização da capacitação do GC, transcorridas 18 semanas, nas quais o GE não teve acesso a encontros de capacitação. Assim, foram comparadas as atitudes sociais dos professores do GE no momento denominado *follow up* com as dos professores do GC em seu pós-teste. O objetivo da comparação foi verificar os efeitos da capacitação no GC e a manutenção dos seus efeitos no GE depois de transcorrido esse período sem intervenção.

No *follow up*, o GE apresentou mediana de 136,5, mínima de 113, máxima de 150, quartil 1 de 128,3 e quartil 2 de 143,5. Nesta etapa, considerada o pós-teste para o GC, este apresentou mediana de 138, mínima de 118, máxima de 147, quartil 1 de 131,5 e quartil 3 de 140,5. Assim, em seguida à capacitação do GC, os grupos foram comparados novamente e os resultados indicaram não haver mais diferença estatisticamente significativa entre eles ( $p=0,55$ ), ou seja, após a capacitação do GC, as atitudes sociais de seus professores voltaram a ser equivalentes a dos professores do GE, que passaram pela capacitação anteriormente.

Os resultados indicam que a capacitação modificou as atitudes sociais também dos professores do GC em relação à inclusão e, além disso, que as mudanças ora observadas junto ao GE logo após sua capacitação se mantiveram, pois quando testados no momento de *follow up*, não apresentam diferenças em comparação ao GC, que tinha acabado de passar pela capacitação<sup>15</sup>.

Como pode ser observado, a replicação do procedimento realizado inicialmente com GE e em um segundo momento com o GC fortaleceu a confiabilidade do experimento, ou seja, mantiveram-se as mesmas condições experimentais, porém, com outra amostra, e em outro momento, os resultados repetiram-se.

Adicionalmente às comparações entre os grupos, foram realizadas comparações intragrupos, ou seja, de cada grupo com ele mesmo nos diferentes momentos da pesquisa. Essas comparações foram feitas com o intuito de confirmar os resultados dos cálculos entre os grupos além de verificar as reações de cada grupo à capacitação. Para estes cálculos foi utilizada a Prova de Wilcoxon.

A Tabela 5 ilustra os resultados das comparações intragrupos, tanto no GE quanto no GC nas diferentes etapas, utilizando-se a Prova de Wilcoxon.

---

<sup>15</sup> Ademais, apesar de não ter sido realizado o *follow up* com os estudantes do GE, é possível supor a partir da manutenção dos efeitos da intervenção nas atitudes sociais dos professores que eles buscaram manter as modificações das atitudes sociais em seus alunos no mesmo período.

Tabela 5 – Comparação intragrupos de professores

Grupos Testados	Valores de p
GE PRÉ x GE PÓS	0,007
GE PÓS x GE <i>FOLLOW UP</i>	0,56
GC PRÉ x GC PRÉ2	0,17
GC PRÉ2 x GC PÓS	0,02

Foram comparados os dados do GE no pré-teste com os do GE no pós-teste, ou seja, antes e depois da capacitação para verificar seu efeito neste grupo. A diferença encontrada foi estatisticamente significativa ( $p=0,007$ ). Os resultados reforçaram a hipótese de que a capacitação produziu mudanças nas atitudes sociais dos professores, uma vez que pós > pré, ou seja, os escores das atitudes sociais dos professores no pós-teste foram significativamente maiores que no pré-teste, as atitudes foram mais favoráveis após a capacitação do que antes.

Já quando comparados os dados do GE no pós-teste com os dados do mesmo grupo no momento do *follow up*, não se observou diferença estatisticamente significativa ( $p=0,56$ ). Os resultados confirmaram a manutenção das mudanças produzidas pela capacitação, pois mesmo depois de transcorridas 18 semanas do término da capacitação, os professores não apresentaram resultados em suas atitudes sociais estatisticamente diferentes daqueles apresentados imediatamente ao final da capacitação.

No GC, foram comparados os resultados do pré-teste com os do pré-teste2, ou seja, no início da pesquisa e depois de transcorridas 18 semanas sem que este grupo tivesse passado pela capacitação. Os resultados indicaram não haver diferença estatisticamente significativa nas atitudes sociais dos professores do GC nestes dois momentos ( $p=0,17$ ). Esses resultados indicaram que transcorrido o mesmo período de tempo para o GE e para o GC, considerados equivalentes no início, GE apresentou mudanças em suas atitudes sociais, enquanto GC não as apresentou, o que fortalece a hipótese de que as mudanças no GE foram produzidas pela capacitação, variável manipulada que diferenciou os grupos nesse período de tempo. Se demais fatores externos à capacitação tivessem produzido efeitos nas atitudes sociais dos

professores do GE, deveriam em tese, ter gerado os mesmos efeitos em GC, o que não ocorreu. Desse modo, afirma-se que as mudanças nas atitudes sociais dos professores do GE deram-se em função da capacitação.

Quando comparados os dados do GC no pré-teste<sup>2</sup> com os resultados dele mesmo no pós-teste, ou seja, antes e depois da capacitação realizada neste grupo, detectou-se diferença estatisticamente significativa ( $p=0,02$ ), no sentido pós > pré<sup>2</sup>, ou seja, após passarem pela capacitação, os professores do GC apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis do que antes. Assim, reafirmaram-se os efeitos da capacitação, que em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis.

Os resultados encontrados apontaram para os efeitos da capacitação no sentido de mudanças das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e confirmam as análises de Boer, Pijl e Minnaert (2011), que indicaram em sua revisão de artigos sobre o tema, que a capacitação na área das deficiências parecia estar relacionada a atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Os achados corroboram os resultados de vários estudos que desenvolveram intervenções com professores em formação e observaram mudanças em suas concepções e atitudes sociais, utilizando-se de diferentes estratégias tais como cursos pontuais e disciplinas específicas (OMOTE et al., 2005; SHADE; STEWART, 2001), acesso ao material escrito e debate de ideias em grupo (MCFALLS; COBB-ROBERTS, 2001; SHARMA, 2012), articulação do acesso a informações com o contato com pessoas com deficiências ou a oportunidade de vivências práticas no cotidiano escolar (GOLMIC; HANSEN, 2012; MILLER, 2008; STAMOPOULOS, 2006).

Os efeitos positivos do programa de formação também vão ao encontro de pesquisas com professores já em serviço, nas quais foram encontrados resultados positivos no que tange às mudanças nas atitudes sociais dos professores, sendo investigadas capacitações na forma de cursos de pós-graduação ou específicos sobre a área da Educação Especial e da inclusão (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; CAMPBELL; GILMORE; CUSKELLY, 2003; DAWN; MALE, 2011; JOHNSON; HOWELL, 2009; LIFSHITZ et al. 2004; SARI, 2007), espaços para a reflexão sobre a prática docente (LEITE; ARANHA, 2005; ORTIZ, 2003), oportunidades de debate, compartilhar ideias em grupo e exercícios de auto percepção e autoconhecimento (SHARMA; FORLIN ; LOREMAN, 2008), disponibilização de informação escrita sobre temas relacionados à Educação Especial ou ainda, o contato com

professores e profissionais da área (KIM; PARK; SNELL, 2005) depois de e educação à distância (RODRIGUES; CAPELLINI; REIS, 2013).

Por outro lado, os resultados se contrapõem a estudos que não evidenciaram mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores a partir de intervenções realizadas (CARROLL; FORLIN; JOBLING, 2003; WILKINS; NIETFELD, 2004; WOODCOCK; HEMMINGS; KAY, 2012).

A presente capacitação foi planejada e executada de modo a contemplar várias das estratégias apontadas nos estudos sobre formação docente. As atividades englobaram o acesso a informações sobre o tema articulando exposições dialogadas, disponibilização de leituras, debate em pequeno grupo, espaço de reflexão da prática, envio do material e comunicação à distância (por email).

O ponto forte da capacitação provavelmente deve-se às estratégias embasadas na psicologia social, pois, como apontado por Omote et al. (2005), intervenções fundamentadas em teorias e técnicas da psicologia social podem favorecer mudanças nas atitudes sociais, pois manipulam componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

As mudanças nas atitudes sociais dos professores em função da capacitação podem ser compreendidas à luz da teoria da Dissonância Cognitiva (FESTINGER, 1957). A capacitação proporcionou o acesso a informações diversificadas sobre a temática das deficiências e da inclusão, possivelmente algumas delas contrárias às concepções de alguns participantes. Como proposto pelo autor, o contato com uma nova informação que apresenta uma cognição contrária a original gera um estado de dissonância, que é desagradável ao indivíduo. Partindo do pressuposto de que os seres humanos procuram um estado de equilíbrio entre suas cognições, os professores devem ter buscado reduzir ou eliminar essa dissonância e evitar seu aumento.

As condutas do indivíduo para conseguir retomar o estado de equilíbrio ou de consonância cognitiva podem incluir o acréscimo de novas cognições ou mudanças das cognições existentes. Adicionar novas cognições e manter as anteriores só contribuiria para reduzir a dissonância se as cognições acrescentadas diminuíssem os elementos cognitivos dissonantes, ou seja, se fossem apresentadas informações que confirmassem suas concepções anteriores ou servissem para fundamentá-las de algum modo, o que não foi o caso da capacitação.

Os professores em estado de dissonância poderiam, em outras circunstâncias, utilizar-se da “exposição seletiva à informação nova”, ou seja, escolher não ter contato com cognições que gerassem mais desequilíbrio em relação às pré-existentes. O fato é que a capacitação

desenvolvida em seu HEC, na própria escola, de certo modo os “obrigou” continuamente, durante várias semanas, a ter acesso a novas informações sobre o tema, além de proporcionar o debate grupal sobre o assunto, que mobilizou elementos afetivos importantes, como a necessidade de apoio social, e estratégias que demandaram envolvimento docente. Desse modo, é provável que a alternativa adotada pelos sujeitos em estado de dissonância neste caso foi a mudança nas cognições pré-existentes, de modo que se aproximassem mais das novas cognições, minimizando contradições dos elementos entre si com seu novo conteúdo, diminuindo assim, o desequilíbrio entre eles (RODRIGUES, 1986).

Dessa forma, professores que inicialmente eram mais desfavoráveis à inclusão ao entrarem em contato com informações favoráveis a ela ou mais, ao serem implicados em ações de planejamento e execução do programa informativo, que demandaram tempo, energia e compromisso público com cognições positivas em relação à inclusão, experimentaram um estado de dissonância que, como apontado, é desagradável ao sujeito. Alternativas para retomada do equilíbrio seriam desistir do programa, por exemplo, porém, a grande maioria o finalizou com dedicação e demonstrou mudanças em suas atitudes sociais, tornando-as mais positivas. Conclui-se que a provável alternativa adotada foi transformar suas cognições anteriores, no sentido de as tornarem mais compatíveis com as atuais informações, os discursos e as vivências propostas pela capacitação.

O programa abordou especialmente os componentes cognitivos das atitudes, na medida em que propiciou informações sobre o tema, mas também perpassou os elementos afetivos e comportamentais quando propôs aos professores a realização da atividade prática de aplicação do programa a seus alunos e os convidou a reflexões sobre estas vivências no âmbito grupal. Ademais, qualquer modificação em um destes componentes (cognitivo, afetivo ou comportamental) afeta todo o sistema das atitudes sociais e pode gerar certa inconsistência entre os três elementos e resultar em uma mudança das atitudes, também em busca do equilíbrio.

Nesse sentido, o acesso a novas informações pode ter propiciado dissonância a alguns professores que no âmbito afetivo sentiam-se resistentes a aproximações com pessoas com deficiências, ou ainda àqueles que se negavam a receber alunos com deficiências em suas salas ou tinham comportamentos mais sutis que mantinham a exclusão, como por exemplo, negar-se à adequar atividades ou estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos. Provavelmente esses professores, ao entrarem em contato com estas cognições, tiveram que buscar reequilibrar seus componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o

que pode ter gerado mudança em suas atitudes sociais, no sentido de torná-las mais positivas em relação à inclusão.

Os encontros do programa foram compostos por diferentes momentos: a. capacitação presencial, b. preparação para a aplicação em sala e c. aplicação a seus alunos. Cada um desses momentos foi pautado em estratégias de mudanças de atitudes sociais, que articuladas no programa como um todo, surtiram os efeitos almejados.

No caso dos momentos de capacitação presencial, os professores foram expostos a informações sobre a temática das deficiências e da inclusão em encontros pautados na comunicação para mudanças de atitudes sociais, que considerou os seguintes fatores, descritos por Krech, Crutchfield e Ballachey (1969): situacionais, fontes de informação, meios de comunicação, forma e contexto da informação, conclusões do orador e do público, ordem da apresentação e intensidade da ameaça. Os encontros presenciais foram organizados em: a. aquecimento e relato da aplicação em sala de aula, b. exposição dialogada de conceitos e atividades para o encontro a ser aplicado aos alunos e c. esclarecimento de dúvidas e entrega do material.

Os fatores situacionais referiram-se ao trabalho em pequenos grupos, que propiciaram espaço de escuta das demandas destes professores sobre o tema, sem julgamentos, incentivando a troca de ideias, experiências e reflexões sobre sua prática em um ambiente agradável, com o objetivo de desenvolvimento docente. Os elementos descritos como confiança e debate em grupo só foram alcançados devido aos demais, como por exemplo, a chamada “fonte de informação”. Procurou-se estabelecer uma relação de cumplicidade entre os participantes e a pesquisadora, no caso, oradora na capacitação (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Como destacaram Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), os espaços de capacitação precisam permitir que os professores entrem em contato e exponham seus medos e angústias para que possam tomar consciência, encontrar formas de lidar com suas dificuldades e ter vivências mais positivas no que se refere à inclusão. O início dos encontros presenciais visava propiciar esses momentos, nos quais os professores relatavam espontaneamente suas vivências na aplicação do programa em sala e podiam debater sobre suas percepções, dificuldades encontradas e alternativas adotadas para enfrentá-las. Toda exposição de conceitos e propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula e o encerramento dos encontros também eram dialogados, contando com a contribuição dos professores por meio de exemplos e dúvidas.

O trabalho em pequenos grupos visou também o desenvolvimento da autopercepção dos professores no que se refere às suas concepções, sentimentos e condutas em relação à

inclusão, que possivelmente foi afetada pela capacitação. A autopercepção é considerada um elemento importante a ser trabalhado quando se busca mudanças de atitudes sociais, assim como outros elementos relacionados à personalidade, como pontuam Zimbardo e Ebbesen (1973), para os quais a base motivadora do preconceito é inconsciente e só a oportunidade de expressão de afetos ligados a essas atitudes podem gerar certa autocompreensão, que ampliam a possibilidade de mudança das atitudes preconceituosas.

A autopercepção ocorre a partir de indícios externos oferecidos aos sujeitos nas relações interpessoais. À medida que a pesquisadora ou o grupo apontou a determinados professores a percepção que tiveram sobre suas atitudes, a funcionalidade das mesmas e demais elementos da subjetividade, eles puderam desenvolver sua auto-observação, interpretar suas próprias concepções, sentimentos e ações e, na medida do possível, modificaram suas atitudes.

Adicionalmente, o fato de estarem em grupos pode ter mobilizado o que Ajzen e Fishbein (2005) destacaram como “norma subjetiva”, ou seja, a percepção que o indivíduo faz sobre o julgamento alheio a seu respeito e sua motivação para se comportar de acordo com essa expectativa externa. Como a maioria dos professores optou por um posicionamento favorável à inclusão em seu discurso, para serem bem avaliados pelo grupo e continuarem pertencendo a ele, aqueles com opiniões contrárias passaram a revê-las e até modificá-las.

O principal meio de comunicação adotado foi o interpessoal, que como relatou Bem (1973), tende a ser mais efetivo para mudanças de atitudes, pois permite maior flexibilidade pelo contato face a face com o ouvinte, além de possibilitar que se perceba mais facilmente possíveis resistências e buscar argumentos ou outras estratégias de convencimento.

Quanto à forma e contexto das exposições, optou-se por serem bilaterais, ou seja, foram apresentados e debatidos diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, sendo alguns favoráveis e outros desfavoráveis à inclusão. Essa opção deu-se inicialmente porque o tema é complexo e requer uma diversidade de olhares. Além disso, há estudos que demonstraram que esta forma de exposição foi mais eficaz para pessoas que inicialmente tinham atitudes contrárias à defendida pelo expositor (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969) e para ouvintes com maior intelectualidade (RODRIGUES, 1986).

Nas exposições, optou-se também por explicitar claramente o ponto de vista do orador e não deixar as conclusões apenas para audiência, o que segundo Rodrigues (1986), poderia levar a sínteses equivocadas em alguns casos. Quanto à ordem de apresentação dos temas, organizou-se de modo a mobilizar o interesse e motivação dos participantes, com exemplos de situações práticas do cotidiano escolar e com as próprias atividades e dinâmicas propostas no

programa aplicado nas crianças que, após discussão e exposição dialogada, geraram alternativas de ação, especialmente no que tangia às relações com pessoas com deficiências, principal foco do trabalho.

O diferencial desta capacitação em relação aos demais citados na literatura encontra-se especialmente no fato de os professores serem capacitados para aplicar um programa de mudanças de atitudes sociais aos seus alunos e, por meio desse movimento, modificarem suas próprias atitudes. Nesse sentido, para além dos encontros presenciais com a pesquisadora, nos quais tiveram acesso a informações e puderam debater o tema em grupo, as etapas de preparação e execução da aplicação do programa com os alunos merecem destaque como estratégias potentes para a transformação das atitudes sociais destes professores.

Os momentos de preparação da aplicação do programa em sala de aula por parte do professor envolveram atividades como leitura do material escrito encaminhado por email, que continha os *slides* da exposição dialogada e pequenos textos, e a preparação do material para utilização com os alunos, que incluiu vídeos a serem exibidos em sala, ensaio do teatro de fantoches a ser apresentado para os alunos e preparação do material para colagem, dentre outros. Essas etapas, previstas no planejamento do programa e nas combinações junto aos professores, demandaram investimento de tempo e energia por parte deles fora do horário de trabalho na escola. A partir do momento em que prepararam todo o material do programa, fizeram leituras, assistiram aos vídeos e ensaiaram o teatro, além de terem acesso a novas informações e novamente precisaram buscar o equilíbrio entre sua cognição, emoção e ação.

A capacitação culminou com a aplicação do programa em sala de aula a seus alunos, quando foram colocados em prática os conhecimentos adquiridos no processo até então, utilizados os materiais preparados e postos em ação outros elementos cognitivos, afetivos e comportamentais, que provavelmente contribuíram para os efeitos do programa. Extrapolando a proposta feita pela pesquisadora aos professores, muitos deles entregaram espontaneamente ao final de cada encontro e quando terminada a capacitação completa, várias produções realizadas pelos alunos ao longo do programa informativo, como desenhos, produções escritas, cartazes, etc. Algumas das atividades faziam parte das tarefas em sala e em casa propostas no programa, outras foram os professores que espontaneamente incluíram para complementar os encontros, além daqueles que prepararam relatórios das atividades e vivências, detalhando sua percepção sobre as experiências e as reações dos alunos, inclusive com fotos dos momentos que consideraram mais importantes.

Esses eventos revelaram a dedicação dos professores à proposta, o que deve ter contribuído para os resultados observados. O investimento de tempo e energia tanto na

preparação quanto na aplicação do programa possivelmente influenciou os efeitos positivos do programa, pois quanto mais as pessoas dedicam-se a um objeto ou assunto, mais tendem a aproximar-se dele de modo positivo. Leshman e Crano (2002) afirmaram que quanto maior o interesse investido pela pessoa no objeto atitudinal, maior será a correspondência entre as atitudes e o comportamento. Como poderiam investir tanto tempo e dedicação a um assunto como a inclusão se não acreditassem de fato nela e não adotassem condutas inclusivas?

Outro fator situacional essencial para as mudanças das atitudes é o chamado “compromisso público”, ou seja, quando os sujeitos declaram seu posicionamento sobre algo para uma audiência, tendem a modificar suas atitudes em conformidade com suas afirmações (HOVLAND; PRITZER, 1957). Adicionalmente, a decisão grupal afeta esse fenômeno, pois após discussão, o consenso do grupo tende a influenciar fortemente as atitudes individuais. Ambos os fatores foram abarcados nesta capacitação, pois os professores foram colocados em pequenos grupos para discutirem a temática da inclusão e principalmente, ao aplicar o programa informativo aos seus estudantes, tiveram que discorrer sobre o tema de modo favorável, incentivando seus alunos a desenvolverem atitudes mais positivas. A partir do momento em que o professor defendeu um posicionamento favorável à inclusão em sala de aula, aumentou-se a tendência às suas atitudes também tornarem-se mais positivas. No caso de ter sido gerado um desequilíbrio entre o que ele falava e o que ele pensava, sentia ou fazia, houve maior probabilidade de modificação do que fazia parte do mundo interno e os outros não tinham acesso, assim, suas atitudes foram modificadas, levando a uma congruência entre o público e o privado.

Essas condutas por parte dos professores, demandadas pela capacitação e pautadas na literatura da Psicologia Social, devem ter levado à efetividade do programa, no sentido de produzir mudanças nas atitudes sociais dos professores em relação à inclusão.

A partir desses resultados, levantou-se o questionamento sobre quais seriam os professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais, se seriam aqueles que já apresentavam atitudes mais favoráveis ou aqueles com atitudes mais desfavoráveis. Para buscar tal resposta, realizou-se um cruzamento dos dados dos professores no pré-teste com as mudanças ocorridas nas atitudes sociais após a capacitação.

Para esse cruzamento, os membros tanto do GE quanto do GC foram separados em dois subgrupos, sendo um composto por professores que apresentaram escores em suas atitudes sociais em relação à inclusão acima da mediana no pré-teste, e o outro grupo composto por aqueles com escores em suas atitudes sociais em relação à inclusão abaixo da mediana no pré-teste. Após o agrupamento, juntaram-se os grupos acima da mediana do GE

com o do GC, formando um único grupo de professores acima da mediana. Em seguida, agruparam-se os subgrupos de professores do GE e do GC com escores na ELASI abaixo da mediana.

Realizou-se uma reorganização dos grupos, subdividindo tanto GE quanto GC em dois subgrupos, sendo um composto por professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, aqueles que quando comparados seus escores na ELASI antes e depois da capacitação tiveram um aumento nos mesmos, e o outro grupo composto por aqueles que não apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, aqueles que não apresentaram alteração em seu escore na ELASI após a capacitação quando comparada imediatamente antes da capacitação ou ainda, aqueles que diminuíram o valor de seus escores após a capacitação.

Para a formação dos subgrupos, portanto, compararam-se os escores do GE no pré-teste com os do pós-teste e no GC, os escores no pré-teste<sup>2</sup> com o pós-teste. Após esse agrupamento, juntaram-se os grupos com mudanças positivas nas atitudes sociais do GE com o do GC, formando um único grupo de professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, após passarem pela capacitação, elas se tornaram mais positivas. A seguir, agruparam-se os subgrupos de professores do GE e do GC que não apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais após a capacitação.

A Tabela 6 ilustra os resultados do cruzamento das atitudes sociais dos professores no pré-teste com as mudanças de suas atitudes sociais. Compararam-se o grupo com mudanças positivas e o grupo sem mudanças positivas com relação aos escores destes grupos medidos no pré-teste. Utilizou-se a Prova de Fisher<sup>16</sup>.

**Tabela 6 – Atitudes sociais no pré-teste e mudança nas atitudes sociais dos professores**

<b>Grupos</b>	<b>Com mudanças positivas</b>	<b>Sem mudanças positivas</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Acima da mediana</b>	12 (31,6%)	17 (77,3%)	29 (48,3%)
<b>Abaixo da mediana</b>	26 (68,4%)	5 (22,7%)	31 (51,7%)
<b>TOTAL</b>	38 (100%)	22 (100%)	60 (100%)

<sup>16</sup> Para a análise específica sobre as mudanças de atitudes sociais e sua relação com os escores no pré-teste, consideraram-se os dados dos professores do GE que participaram do pré-teste e do pós-teste, e do GC, daqueles que participaram do pré-teste<sup>2</sup> e do pós-teste, totalizando 60 professores, sendo 37 do GE e 23 do GC.

Observa-se neste cruzamento de dados que dentre os professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais, 68,4% estavam no grupo de escores de atitudes sociais abaixo da mediana no pré-teste, enquanto apenas 31,6% estavam acima da mediana. A diferença entre os grupos é significativa ( $p=0,0007$ ). Percebe-se, portanto, que os professores com atitudes sociais menos favoráveis inicialmente foram os que mais sofreram modificações positivas por parte da capacitação.

Dentre as explicações possíveis para esse resultado tem-se o efeito da dissonância, mais efetivo no grupo que apresentava atitudes mais negativas, ou seja, diante de informações e atividades que propuseram cognições favoráveis à inclusão, aqueles que apresentavam cognições mais divergentes, vivenciaram o estado de dissonância e, em função disso e da busca do equilíbrio, modificaram suas atitudes sociais. Aqueles cujas cognições já se assemelhavam às propostas pelo programa, não vivenciaram o estado de dissonância descrito e, portanto, não modificaram tanto suas atitudes sociais.

As mudanças observadas mais intensamente, portanto, poderiam ser denominadas de incongruentes, ou seja, perceberam-se mais mudanças no sentido das atitudes sociais mais desfavoráveis tornaram-se favoráveis do que as chamadas mudanças congruentes, que seriam aquelas já positivas tornarem-se mais positivas ainda, segundo a descrição de Krech, Crutchfield e Ballachey (1969). De acordo com os autores, mudanças incongruentes seriam mais facilmente modificadas pelo uso de comunicações bilaterais, ou seja, aquelas que apresentam posicionamentos diversificados sobre um tema, que foi a opção adotada. No caso, foram propostas reflexões a partir tanto de argumentos favoráveis quanto de desfavoráveis à inclusão, confirmando essas colocações.

Outra hipótese possível para esses resultados refere-se à possível regressão dos dados dos participantes, ou seja, a variável dependente mensurada apresentou valores próximos ao extremo positivo. O instrumento mostra-se menos sensível em direção às extremidades. Desse modo, não foi possível detectar, por meio do instrumento utilizado, o aumento das atitudes sociais dos professores que já tinham atitudes mais positivas, como se suas atitudes não tivessem mais para onde aumentar segundo esta mensuração (CAMPBELL; STANLEY, 1979).

Ademais, ainda pode-se pensar que o grupo de professores com atitudes sociais mais favoráveis já no pré-teste para modificarem suas atitudes tornando-as ainda mais positivas demandariam estratégias para além das utilizadas na capacitação. Por estarem em um patamar diferenciado de aceitação da inclusão, precisariam, por exemplo, de tópicos informativos mais avançados, leituras mais elaboradas e atividades práticas mais desafiadoras.

- Como uma mulher deficiente visual consegue combinar a roupa? E a maquiagem?*”
- Quem não tem as mãos, como come, escreve e cumprimenta as pessoas?*”
- Por que tem gente que não respeita os deficientes?*”
- Como se pega a deficiência mental?*”
- Os deficientes auditivos já nascem sabendo falar em língua de sinais?*”
- Como os cegos choram?*”
- Como os cadeirantes sobem na cama para dormir?*”
- Os deficientes batem nas crianças normais?*”
- Quais são os remédios para a deficiência?*”
- Você já sentiu raiva da sua deficiência?*”
- Como os surdos escutam música?*”
- Você se sente diferente de qualquer outra pessoa?*”
- Por que as pessoas com deficiência mental têm dificuldade para aprender?*”
- Como os surdos aprendem a língua de sinais se eles não escutam?*”
- Tem como tirar a deficiência do mundo inteiro?*”
- Dentro da barriga o bebê já é deficiente mental?*”
- A deficiência sai das pessoas quando elas ficam mais velhas?*”
- Você é feliz?*”

(Alunos participantes da pesquisa em atividade do programa informativo que solicitava „perguntas que gostariam de fazer sobre uma pessoa com deficiência ou para um colega com deficiência“)

#### 4.2 Estudantes: efeitos do programa informativo em suas atitudes sociais em relação à inclusão

Do total de 1092 alunos das duas escolas, 516 (47,25%) foram considerados participantes da pesquisa a partir dos critérios de assinatura do Termo de Consentimento pelo responsável e da participação em todos os momentos de coleta de dados<sup>17</sup>. Desse total, 317 formaram o GE e 199 o GC.

O programa informativo foi aplicado aos alunos em sala de aula por seus respectivos professores, que passaram pela capacitação para este fim. Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade quinzenal. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores realizaram com seus estudantes o encontro do programa para o qual foram capacitados. O programa informativo dos estudantes teve 10 encontros, portanto em alguns encontros dos professores, eles foram capacitados para dois encontros a serem aplicados aos alunos.

Em todas as etapas de coleta com os alunos utilizou-se a *Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*. Foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. O escore total de um participante podia variar de -20 a +20. A Tabela 7 apresenta as variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes de cada grupo.

**Tabela 7 – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes**

GRUPOS	ETAPA	VARIAÇÃO (MIN – MAX)	MED	DISPERSÃO (Q1 – Q3)
GE (n=317)	PRE-TESTE	-15 e 16	2	-2 e 7
	POS-TESTE	-13 e 20	7	1 e 12
GC (n=199)	PRE-TESTE	-18 e 18	2	-2 e 5
	PRE-TESTE2	-16 e 20	4	-1 e 8
	POS-TESTE	-13 e 20	7	2,5 e 13,5

<sup>17</sup> Ressalta-se que os demais alunos das escolas, que não foram considerados sujeitos da pesquisa, também participaram do programa informativo, conforme descrito no capítulo „Método“, no item 3.4.1 „Etapas preliminar e procedimentos éticos“.

Os grupos foram comparados entre si nas etapas do pré-teste e no chamado pós-teste do GE e pré-teste<sup>2</sup> do GC, momento no qual o GE havia acabado de passar pela intervenção, enquanto o GC não tinha tido acesso à capacitação. A Tabela 8 ilustra os resultados obtidos nos cálculos com a Prova de Mann-Withney.

**Tabela 8 - Comparação entre os grupos GE e GC de estudantes**

<b>Etapas e grupos</b>	<b>Valores de p</b>
PRÉ (GE) X PRÉ (GC)	0,52
PÓS (GE) X PRÉ <sup>2</sup> (GC)	0,0001

Assim como colocado em relação aos professores, foram realizados cálculos para verificar a diferença entre os grupos de alunos do GE e os do GC no pré-teste. Utilizou-se a Prova de Mann-Whitney para verificação da diferença entre eles. Percebe-se que no pré-teste, o GE apresentou mediana de 2, mínima de -15, máxima de 16, quartil 1, -2 de e quartil 3, 7. O GC obteve a mediana de 2, mínima de -18, máxima de 18, quartil 1, -2 de e quartil 3, 5. Quando comparados GE e GC na etapa do pré-teste, não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p = 0,52$ ), ou seja, no início da pesquisa, ambas as escolas puderam ser consideradas equivalentes no que se refere às atitudes sociais em relação à inclusão.

Posteriormente, compararam-se os dados dos grupos nas diferentes etapas da pesquisa. Os grupos foram comparados entre si no chamado pós-teste do GE e pré-teste<sup>2</sup> do GC, momento no qual o GE havia acabado de passar pelo programa informativo, enquanto o GC não tinha tido acesso a ela.

No momento do pós-teste, o GE apresentou mediana de 7, mínima de -13, máxima de 20, quartil 1, 1 de e quartil 3, 12. Já o GC, em seu pré-teste<sup>2</sup>, obteve a mediana de 4, mínima de -16, máxima de 20, quartil 1, -1 de e quartil 3, 8. Quando comparados os grupos de estudantes nesta etapa, a diferença encontrada entre eles foi significativa ( $p = 0,0001$ ), no sentido  $GE > GC$ . Os grupos que no pré-teste eram equivalentes com relação às atitudes sociais frente à inclusão passaram a diferir significativamente após o GE passar pelo

programa informativo, sendo as atitudes sociais em relação à inclusão deste grupo mais favoráveis do que as do GC.

Os resultados apresentados indicaram que o programa de formação aplicado pelos professores aos seus alunos produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão. Caso eventos externos ao programa informativo tivessem sido responsáveis pela mudança nas atitudes sociais dos alunos do GE do pré para o pós-teste, teoricamente, deveriam ter influenciado também as atitudes sociais dos estudantes do GC, o que não ocorreu, de tal sorte que a comparação entre os grupos permitiu afirmar que as mudanças nas atitudes sociais do GE ocorreram em função do programa informativo.

Adicionalmente, realizaram-se comparações intragrupos por meio da Prova de Wilcoxon. Para esses cálculos intragrupos, foram comparados os dados dos alunos do GE no pré-teste com os dados dos mesmos alunos no pós-teste. Igual procedimento foi realizado com o GC, no qual os dados dos seus alunos no pré-teste foram comparados com os dados destes no pré-teste<sup>2</sup> e posteriormente, os dados destes alunos no pré-teste<sup>2</sup> com os dados dos mesmos alunos no pós-teste.

A Tabela 9 demonstra os resultados com a utilização da Prova de Wilcoxon.

**Tabela 9 - Comparação intragrupos de estudantes nas diferentes etapas**

<b>Grupos</b>	<b>Etapas</b>	<b>Valores de p</b>
GE	PRÉ X PÓS	0,0001
GC	PRÉ X PRÉ <sup>2</sup>	0,0001
	PRÉ <sup>2</sup> X PÓS	0,0001

Os resultados apontaram que os escores dos estudantes do GE no pós-teste, ou seja, após o programa informativo, diferiram de modo significativo ( $p = 0,0001$ ) em relação aos escores dos mesmos alunos no momento do pré-teste, ou seja, antes do programa informativo. A direção da diferença indica que as atitudes sociais tornaram-se mais positivas após o programa. Esses dados reforçaram a conclusão de que o programa informativo gerou efeitos positivos nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Um fator interessante, porém, é que os escores dos estudantes do GC no pré-teste<sup>2</sup>, quando comparados com os escores dos mesmos alunos no pré-teste também diferiram de modo significativo ( $p = 0,0001$ ). Apesar de estes alunos não terem passado pelo programa informativo, suas atitudes sociais também se tornaram mais positivas após o período transcorrido desde o pré-teste.

Há algumas possibilidades de explicação para estes resultados. Uma delas seria um possível viés de testagem, especialmente no que se refere ao efeito teste-reteste (CAMPBELL; STANLEY, 1979). Em função de os grupos não terem sido montados aleatoriamente na população e não ser possível garantir a equivalência entre eles de antemão, foi necessária a realização do pré-teste em ambos os grupos para a verificação da diferença entre eles. Quando realizado o pré-teste<sup>2</sup>, por não haver um instrumento equivalente, aplicou-se a mesma escala, de tal sorte que o GC, mesmo sem ter passado pelo programa informativo, pode ter apresentado um resultado influenciado por sua experiência prévia no pré-teste, ou seja, de certo modo “aprenderam” a responder à escala. Esse efeito, porém, é pouco provável em função do período de intervalo de 18 semanas entre o pré-teste e o pré-teste<sup>2</sup>. A utilização de dois grupos permite certo controle do efeito teste-reteste, pois caso existisse, deveria ter aparecido igualmente em ambos os grupos.

Além dessas explicações, os professores do GC foram capacitados no momento do pré-teste para aplicar a *Escala Infantil* aos seus estudantes e podem ter influenciado no momento de as crianças responderem ao pré-teste<sup>2</sup>, fornecendo alguma orientação que induziu determinados resultados. Essa hipótese parece frágil, uma vez que os professores do GE também podem ter influenciado seus alunos ao responder a escala.

Mais plausível talvez fosse pensar na influência dos professores do GC nas atitudes sociais de seus estudantes ao longo das semanas que transcorreram do pré-teste para o pré-teste<sup>2</sup>, no sentido de terem sido sensibilizados pelo seu próprio pré-teste e capacitação para aplicação do instrumento nas crianças e mesmo sem acesso ao programa informativo, terem desenvolvido discursos ou condutas que incentivaram maior aceitação à inclusão por parte de seu alunado. O que ocorreu, porém, é que as atitudes sociais dos professores do GC do pré para o pré-teste<sup>2</sup> não se modificaram significativamente e até apresentaram uma tendência contrária, no sentido pré > pré<sup>2</sup>. Assim, dificilmente professores que apresentaram atitudes mais desfavoráveis depois de transcorrido este período teriam influenciado positivamente seus alunos.

Parece coerente a explicação de que ocorreu o chamado “viés da história interna” (CAMPBELL; STANLEY, 1979). Possivelmente ocorreram eventos específicos ao grupo de

alunos do GC, que podem ter influenciado as atitudes sociais das crianças, na própria sala, escola ou fora dela, eventos que não dependeram diretamente da influência do professor, como por exemplo, campanhas de conscientização na mídia ou comunidade, entrada de colegas com deficiências em suas salas ou mudança de pessoas com deficiência na vizinhança, etc. Talvez o contato com o instrumento no pré-teste não tenha afetado as atitudes sociais em função de informações da própria escala, mas tenha despertado o interesse dos alunos e os feito buscar informações sobre o tema. Os próprios pais, ao receberem o convite para que seus filhos participassem da pesquisa, podem ter abordado o assunto em casa, por exemplo.

O fato é que tanto o efeito teste-reteste quanto eventos alheios à intervenção podem ter influenciado tanto o GC quanto o GE, porém, resgatando os resultados já analisados das comparações entre os grupos no momento do pré-teste<sup>2</sup> do GC e pós-teste do GE percebe-se que foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre eles ( $p = 0,0001$ ), no sentido de atitudes mais positivas por parte do GE do que do GC. Esses resultados fazem supor que os efeitos obtidos nas atitudes sociais do GE no sentido de se tornarem mais positivas podem ter sido decorrentes de um tipo de interação entre os fatores externos e o efeito teste- reteste e a intervenção proposta. De todo modo, os efeitos positivos do programa informativo nas atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão foram confirmados, uma vez que foi o diferencial entre os grupos nesse intervalo de tempo.

Ademais, após o GC também passar pelo programa informativo, os dados dos alunos no momento do pós-teste foram comparados com os dados dos mesmos estudantes no pré-teste<sup>2</sup>, com o objetivo de verificar a reação deste grupo ao programa informativo. Foi encontrada diferença significativa, sendo pré-teste<sup>2</sup> < pós-teste ( $p = 0,0001$ ). Considera-se, portanto, que após passar pelo programa informativo, os alunos do GC tornaram-se mais favoráveis à inclusão, o que confirmou os efeitos do programa informativo também neste grupo.

Assim, em ambos os grupos, após o programa informativo, as atitudes sociais apresentaram-se mais positivas, indicando efeitos da intervenção. Ressalta-se novamente a confirmação dos efeitos positivos do programa no que tange ao seu potencial para mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, pois os resultados encontrados no GE foram reforçados com a replicação do procedimento no GC, deslocado no tempo, ou seja, o programa informativo gerou efeitos positivos também com diferentes sujeitos e em outro momento.

As mudanças nas atitudes sociais dos estudantes em função do programa informativo também podem ser interpretadas a partir da teoria da Dissonância Cognitiva (FESTINGER, 1957). O acesso a informações diversificadas sobre a temática das deficiências e da inclusão por meio de estratégias pedagógicas e lúdicas deve ter gerado concepções possivelmente contrárias a de alguns participantes. De acordo com a teoria, ao entrar em contato com uma nova informação que apresentou uma cognição contrária a original, foi produzido um estado de desequilíbrio e os alunos devem ter buscado reduzir ou eliminar essa dissonância por meio da mudança em suas cognições prévias. Como apontado por Rodrigues (1986), quando um dos componentes das atitudes sociais é afetado, como no caso as cognições, os demais também o são. Assim, sentimentos e comportamentos foram atingidos gerando como resultado mudanças nas atitudes sociais enquanto um sistema.

O programa informativo voltado ao público infantil teve seus encontros planejados com base nas teorias da psicologia social e pôde propiciar aos estudantes o acesso a informações sobre o tema por meio da comunicação persuasiva por parte dos professores, considerando os elementos de fonte de informações, conteúdo e forma com que foi trabalhado. O fato de o programa ter sido aplicado pelos próprios professores aos seus respectivos alunos deve ter contribuído intensamente para os resultados. Espera-se que o vínculo estabelecido na relação professor-aluno faça com que o primeiro torne-se uma autoridade importante para o segundo. Quando a relação estabelecida é de confiança, como deveria ser no processo educativo, o que é dito pelo docente tem mais chance de ser bem recebido pela criança do que o que é dito por um „estranho“ ou um profissional convidado, por exemplo.

Adicionalmente, os componentes afetivos e comportamentais também puderam ser abordados ao demandar o engajamento por parte dos estudantes em atividades que exigiram tempo e energia, ou seja, direcionaram o interesse ao objeto atitudinal, como proposto por Leshman e Crano (2002). Eles assistiram a vídeos, teatro de fantoches, leram livros, fizeram recortes e colagens, desenharam, escreveram sobre o tema tanto em sala quanto em casa, etc. Além disso, foram disponibilizados espaços de debate em grupo, expressão de suas ideias, dúvidas e fantasias, sem julgamentos, além de reflexões sobre suas relações interpessoais com pessoas com deficiências. Foram propostas atividades de observação do ambiente escolar, de espaços públicos e tarefas para casa que visavam generalizar os conhecimentos adquiridos em sala.

Como proposto por Vieira (2013), o professor tentou gerar um espaço de debate aberto sobre o tema, com uma escuta acolhedora para dúvidas, curiosidades e comentários dos

alunos, sem julgamentos críticos ou morais, para que as crianças pudessem falar e refletir sobre o assunto e não se sentirem constrangidas.

Todos os encontros do programa também se preocuparam em destacar as habilidades das pessoas com deficiências e suas similaridades em relação às pessoas sem deficiência, como indicado por Lewis (1995), o que pode ter contribuído para os efeitos positivos.

Os resultados obtidos no presente estudo, com a administração do programa informativo pelos professores, são consistentes com os do estudo de Vieira (2006), que aplicou um programa que inspirou o utilizado nesta pesquisa, porém mais restrito à deficiência intelectual e aplicado pela pesquisadora e não por professores e evidenciou mudanças nas atitudes sociais das crianças do grupo experimental comparado ao controle. O programa utilizado por Vieira (2006), por sua vez, foi baseado no de Ferreira (1998a), que obteve resultados consonantes a estes quando testado junto a crianças da educação infantil, com resultados positivos no pós-teste em relação ao pré-teste realizado.

Esta pesquisa corrobora outros estudos que tiveram resultados semelhantes ao desenvolverem intervenções com crianças, que propiciaram acesso a informações sobre o tema com diferentes estratégias (BAK; SIPERSTEIN, 1987; BOER, 2012; DIAMOND; HUANG, 2005; DÍAZ; RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ, 2008; FAVAZZA; ODOM, 1997; RODRÍGUEZ et al., 2013).

Os efeitos positivos do programa informativo com o alunado reforçaram as pontuações de Coutinho e Repp (1999), que discutiram posicionamentos de estudiosos sobre as vantagens e as desvantagens de se debater estes temas com crianças, destacando os benefícios dessa preparação. Estudos têm apontado diferenças nas atitudes sociais de crianças que tiveram informação prévia ou compreensão sobre as deficiências e aquelas que não tiveram, sendo as primeiras mais favoráveis (HESTENES; CARROLL, 2000; LAWS; KELLY, 2005).

Reforçando essa ideia, pesquisas de levantamento que não incluíram intervenções verificaram, em vários casos, desconhecimento das deficiências por parte das crianças e indicaram assimilação de informações equivocadas ou falta de acesso às mesmas, possibilitando, assim, a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos (MAGIATI et al., 2002). Isso ocorreu mesmo por parte de crianças em ambientes chamados inclusivos, o que indica a escassez de trabalhos educacionais sobre a temática (MARTINS, 1999). As crianças pareceram reproduzir determinadas concepções ainda presentes na sociedade sobre as pessoas com deficiência, vendo-as como dependentes, incapazes, sem perspectivas de futuro e de uma vida plena, como no estudo de Marques et al. (1997).

Algumas pesquisas apontaram uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino comum em função de dificuldades que ele pudesse vir a apresentar, prejudicando, assim, seu próprio aprendizado, ou em função de problemas que ele pudesse causar ao ambiente escolar, impedindo a rotina dos outros alunos, ou ainda indicaram a exclusão do aluno com deficiência pelos demais alunos e concepções bastante negativas e equivocadas sobre ele (LAWS; KELLY, 2005). Alguns achados apontaram para posicionamentos contraditórios entre as crianças com relação ao tema e para sentimentos ambivalentes (MARQUES et al., 1997) ou ainda para certa “indiferença” com relação aos alunos com deficiência (TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Os resultados positivos do programa informativo realizado reforçaram a ideia de que quanto mais cedo estes jovens tiverem a oportunidade de uma conexão positiva com os seus pares com deficiência, maiores as chances de estratégias de mudanças de atitudes serem significativas e terem sucesso no que tange a tornar as atitudes destes jovens mais favoráveis à inclusão, como pontuado por Fink (2005). Talvez isso ocorra porque as crianças parecem ter uma menor resistência em admitir suas concepções sobre deficiência do que os adultos e ainda não cristalizaram suas crenças, não desenvolveram tão fortemente o preconceito e ainda iniciam suas interações com o mundo social, incluindo nesse as pessoas com deficiência, no contexto da inclusão (FERREIRA, 1998b). Há que se considerar, porém, a emergência de percepções e concepções de cada deficiência em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Contatos com condições que ainda não são percebidas ou concebidas provavelmente não produzem tal efeito.

A ampliação do contato entre crianças com e sem deficiências nos ambientes inclusivos é fundamental para as mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão, porém, este contato precisa ocorrer em um ambiente que possibilite interações adequadas, sendo fundamental que aconteçam prévia e conjuntamente trabalhos educacionais e informativos na comunidade escolar. As crianças também podem tornar-se importantes multiplicadores das informações apreendidas, uma vez que levam atividades para casa, são estimuladas a debater o tema com familiares e amigos e, obviamente, serão os profissionais e cidadãos do futuro, que ao ter a oportunidade de uma formação ética nesse sentido, tendem a ter condutas mais inclusivas nos diferentes contextos em que viverem.

Apesar da visível importância dos resultados obtidos por meio de uma amostra de mais de 500 estudantes, o diferencial desta pesquisa refere-se especialmente à possibilidade de os professores, ao modificarem as atitudes sociais de seus alunos, poderem também transformar suas próprias atitudes sociais em relação à inclusão. Partindo dessa consideração,

foram realizados cruzamentos dos dados dos professores com os dos alunos para analisar possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais destes em relação às daqueles.

#### **4.3 Relações entre mudanças nas atitudes sociais dos professores e as dos seus respectivos alunos<sup>18</sup>**

A partir dos resultados obtidos com professores e estudantes, questionamentos foram levantados sobre as possíveis relações entre as atitudes sociais de ambos no que se refere à inclusão. A hipótese aventada foi a de que as atitudes sociais dos docentes estariam relacionadas às atitudes sociais de seu alunado, no sentido de influenciarem e serem influenciadas por elas.

Para verificação dessa hipótese, realizou-se um cruzamento de dados de professores e alunos no que diz respeito às mudanças nas atitudes sociais em função do programa informativo. A pergunta a ser respondida foi: os professores que modificaram positivamente suas atitudes lecionavam em salas de aula cujos alunos também tiveram suas atitudes sociais transformadas positivamente?

Tendo em vista a busca de respostas, tanto o grupo dos professores quanto o grupo dos alunos foram subdivididos em dois subgrupos: um constituído por professores ou alunos que apresentaram mudanças em suas atitudes sociais e outro por aqueles que não apresentaram mudanças em suas atitudes sociais<sup>19</sup>.

Foram realizados cálculos para verificar as diferenças nas comparações dos dados de cada sala de alunos separadamente. Compararam-se os dados imediatamente antes e após o programa do conjunto de alunos que compunha cada sala, de tal sorte que as salas foram separadas em dois grupos: “salas com mudanças positivas significantes” e “salas sem mudanças positivas significantes”<sup>20</sup>.

Os grupos de professores foram separados entre os que lecionavam em salas que tiveram mudanças e os que lecionavam em sala que não tiveram mudanças significantes. Foi utilizada a Prova de Fisher para calcular a diferença entre os grupos. A Tabela 10 apresenta os resultados destes cálculos.

<sup>18</sup> Para este cálculo, foram considerados apenas os professores que atuavam em uma sala de aula, excluindo-se os administrativos, de educação física e “volantes”, totalizando 32 professores.

<sup>19</sup> A divisão dos professores nesses dois grupos “com mudanças positivas” e “sem mudanças positivas” foi descrita no item dos “Resultados”: 4.1 Professores: efeitos da capacitação nas suas atitudes sociais em relação à inclusão.

<sup>20</sup> No primeiro grupo, incluíram-se as salas que apresentaram mudanças significantes, no sentido pós > pré. O segundo grupo foi composto por salas que não apresentaram mudanças significantes ou que a apresentaram no sentido oposto, pré > pós.

**Tabela 10 – Mudanças nas atitudes sociais dos professores e nas salas em que lecionavam**

<b>Grupos</b>	<b>Salas com mudanças positivas</b>	<b>Salas sem mudanças positivas</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores com mudanças positivas</b>	14 (93,3%)	9 (52,9%)	23 (71,9%)
<b>Professores sem mudanças positivas</b>	1 (6,7%)	8 (47%)	9 (28,1%)
<b>TOTAL</b>	15 (100%)	17 (100%)	32 (100%)

Os resultados demonstram que 14 das salas com mudanças significantes tinham aulas lecionadas por professores que também apresentaram mudanças positivas, e apenas uma dessas salas tinha um professor que não demonstrou mudanças positivas, enquanto as salas sem mudanças significantes tinham como seus professores tanto aqueles que apresentaram mudanças positivas (52,9%) quanto aqueles que não apresentaram (47%).

Os cálculos evidenciaram uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p=0,01$ ), ou seja, os professores com mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão diferiram daqueles sem mudanças positivas após a capacitação no que se refere às salas em que lecionavam terem apresentado mudanças significantes ou não após o programa informativo.

Os resultados indicaram que as transformações nas atitudes sociais dos alunos, representadas pelas mudanças nas salas, devem ter relação com as modificações ocorridas nas atitudes sociais dos professores. Podem-se levantar alguns questionamentos a respeito desses resultados. Seriam os professores mais suscetíveis às mudanças responsáveis por mais modificações nas atitudes sociais de seus alunos ou seriam as transformações no alunado de determinadas salas que influenciaram as mudanças em seus respectivos professores?

A importância do papel do professor na mediação da construção de conhecimento por parte de seus estudantes é evidente. Tal conhecimento pode referir-se a conteúdos escolares tradicionais, como também à cultura geral e a saberes dos mais diversificados, incluindo aqueles relacionados à condição humana, às interações sociais, aos sentimentos, aos

comportamentos e às atitudes. Para além de propiciar o acesso a informações, o professor pode incitar a curiosidade de seus alunos pelo saber, deve incentivar as buscas e o envolvimento para que a aprendizagem seja um processo ativo e proporcione contextualização dos assuntos abordados em sala para que se tornem significativos. Novak e Gowin (1984) ressaltaram a importância da integração entre pensamento, sentimento e ação e destacaram o desejo e a disposição para que o aprendizado ocorra em uma articulação de significados e troca de afetos entre o docente e os alunos, que leve ao empoderamento humano.

Na medida em que desempenha essa função mediadora, o professor passa a ser modelo em suas ações e pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e as atitudes sociais de seus alunos. Os resultados reforçam a ideia de que os professores podem afetar seus alunos no que tange à fala e comportamentos em relação às pessoas com deficiência, que sem os devidos cuidados, podem revelar e levar à reprodução de preconceitos e estereótipos (LEVISON; STONGE, 1999).

Os resultados encontrados endossaram as afirmações de estudos que analisaram elementos relacionados às concepções e atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão, que evidenciaram a influência dos adultos como o fator mais relevante na formação das percepções infantis sobre os pares estigmatizados (MESSIOU, 2008). As fontes de informação extrafamiliares, no caso deste estudo representadas pelos professores, mostraram-se potentes transformadores de atitudes sociais infantis (MORTON; CAMPBELL, 2008).

Os dados positivos evidenciados nas atitudes sociais dos alunos provenientes do programa informativo aplicado por seus professores foram semelhantes aos de intervenções que visaram capacitar professores para aplicar aos seus alunos programas relacionados às deficiências ou mesmo a outros temas de interesse, como as habilidades sociais, por exemplo (GASH, 1993; ROCHA; CARRARA, 2008).

O fato de salas com mudanças significantes nas atitudes sociais terem como professores aqueles que também apresentaram modificações positivas em suas atitudes sociais indicaram que a influência dos docentes que desenvolveram maior aceitação da inclusão sobre seus alunos fez diferença nos efeitos do programa informativo. Possivelmente, as estratégias e materiais propostos igualmente a todos os docentes foram utilizados de modo diferente por esse grupo de professores em relação aos demais. Pode ter havido maior engajamento nas atividades, discursos mais enfáticos a favor da inclusão e criação de propostas complementares em sala e extraclasse entre outras ações que devem ter afetado as atitudes sociais de professores e alunos.

Ademais, há que se considerar aspectos da subjetividade docente e variáveis pessoais como autoestima, autoeficácia e satisfação no trabalho, dentre outras, que podem ter influenciado sua forma de assimilar e aplicar o programa informativo. Como apontado por alguns autores, aspectos da personalidade devem ser considerados nas estratégias de mudanças de atitudes, que podem ampliar a autopercepção por meio da reflexão sobre sua prática, expressão de seus sentimentos e compromisso público em relação a um tema (KRECH, CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969; ZIMBARDO; EBBESEN, 1973).

Partindo desses aspectos, ressalta-se que ações voltadas à formação docente devem considerar aspectos relacionados às variáveis pessoais, pois o professor reflete sua visão de mundo e de educação, o que influenciará suas interações com seus alunos e sua conduta em sala de aula.

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. É possível que os professores que aplicaram os programas às salas com alunos que demonstraram mais interesse, motivação e envolvimento com as atividades propostas tenham sido afetados por isso e apresentado mudanças positivas em suas atitudes sociais em função disso, enquanto aqueles que aplicaram o programa às salas que não apresentaram mudanças significantes em suas atitudes sociais e que possivelmente eram compostas por alunos que se dedicaram menos à intervenção, tenham sido afetados por isso também e, portanto, não apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais.

Assim, entende-se que há uma intensa influência mútua na relação professor-aluno, e que tal interação deve ser continuamente investigada e precisa ser alvo de intervenções cuidadosas, pois se trata do cerne do processo de ensino e de aprendizagem e de um elo fundamental para o sucesso da inclusão.

#### **4.4 Validade Social do Programa (VSP) segundo os professores participantes**

Após a realização da capacitação com os professores tanto do GE quanto do GC foi mensurada a validade social sob a perspectiva dos docentes. Segundo Kazdin (1977), a avaliação da validade social relaciona-se à aceitabilidade de programas de intervenção pelos sujeitos participantes. O autor referiu-se mais à aplicabilidade do conceito que à análise do comportamento, mas indicou elementos importantes do objetivo desta mensuração a serem considerados, como a verificação da importância da intervenção para o ambiente natural dos sujeitos, sua satisfação em participar do procedimento e a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção, como neste caso, por exemplo, as mudanças em suas atitudes sociais.

Para a avaliação, aplicou-se um instrumento elaborado especificamente para este estudo, a EVSP, composta por 14 itens com afirmações sobre diferentes aspectos da capacitação e do programa (aproveitamento destes para os professores e alunos, aplicabilidade do conhecimento nas relações com pessoas com deficiências e vários pontos sobre as estratégias adotadas). Cada item tinha cinco alternativas de concordância, devendo ser assinalada apenas uma. As alternativas eram graduadas de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”.

Os dados da EVSP foram tabulados em um banco de dados específico e calculados escores individuais aos respondentes. Cada um dos 14 itens foi pontuado de acordo com as alternativas respondidas, de 1 a 5. No caso de o participante não ter assinalado nenhuma alternativa, foi atribuída nota 0. Nenhum professor assinalou mais de uma resposta por item, o que a anulava, gerando a nota 0 também.

Ao final, o escore total de cada participante poderia variar de 0 a 70, sendo considerado maior o grau de validade social atribuída ao programa quanto maior o escore do sujeito.

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao agrupamento dos professores do GE com os do GC, totalizando 61 docentes.

Em função de este instrumento ter sido elaborado especificamente para a presente pesquisa e não ter sido validado, calculou-se o Coeficiente Alfa de Cronbach, com o objetivo de avaliar a consistência interna da escala, ou seja, avaliar a magnitude em que seus itens estão correlacionados (CORTINA, 1993). O valor obtido do Coeficiente Alfa de Cronbach foi 0,84, considerado na literatura como de alta confiabilidade (FREITAS; RODRIGUES, 2005).

Todos os itens separadamente apresentaram o Coeficiente Alfa de Cronbach acima de 0,82. Assim, considerou-se o instrumento aplicado confiável e realizou-se a análise de seus dados.

Na Tabela 11 são apresentados os resultados da EVSP no GE, no GC e quando reunidos em um único grupo, incluindo os valores das variações, medianas e medidas de dispersão.

**Tabela 11 – Resultados da EVSP**

<b>Grupos</b>	<b>Variação (Min. – Máx.)</b>	<b>Mediana</b>	<b>Dispersão (Q1 - Q3)</b>
GE n= 38	49-70	63,5	59,25-68
GC n= 23	57-70	68	65,5-69
REUNIDOS n= 61	49-70	66	62-68

Percebe-se que os valores das medianas em cada grupo e quando reunidos GE e GC, bem como as medidas de dispersão, aproximam-se do escore máximo possível de ser obtido na escala (70), indicando alto grau de validade do programa por parte dos participantes.

A partir desses resultados, levantou-se o questionamento sobre quais seriam os professores que avaliaram o programa mais positivamente: aqueles que já apresentavam atitudes mais favoráveis no pré-teste ou aqueles com atitudes mais desfavoráveis. Para buscar tal resposta, realizou-se um cruzamento dos dados dos professores na EVSP e os dados da ELASI no pré-teste.

Para este cruzamento, os membros do GE e do GC foram reunidos e subdivididos em dois subgrupos, sendo um composto por professores que apresentaram escores na EVSP acima da mediana e o outro grupo composto por aqueles com escores de validade social abaixo da mediana. Em seguida, os grupos foram subdivididos em outros dois subgrupos, sendo um composto por professores que apresentaram escores em suas atitudes sociais em relação à inclusão acima da mediana no pré-teste e o outro grupo composto por aqueles com escores em suas atitudes sociais em relação à inclusão abaixo da mediana no pré-teste.

A Tabela 12 ilustra os resultados do cruzamento das atitudes sociais dos professores no pré-teste com os escores da EVSP. Essa comparação deu-se por meio da Prova de Fisher.

**Tabela 12 – VSP e atitudes sociais dos professores no pré-teste<sup>21</sup>**

<b>Grupos</b>	<b>Abaixo mediana ELASI no pré</b>	<b>Acima mediana ELASI no pré</b>	<b>TOTAL</b>
<b>VSP abaixo da mediana</b>	12 (52,2%)	11 (47,8%)	23 (51,1%)
<b>VSP acima da mediana</b>	10 (45,5%)	12 (54,5%)	22 (48,9%)
<b>TOTAL</b>	22 (100%)	23 (100%)	45 (100%)

Observa-se neste cruzamento de dados que dentre os professores que estavam no grupo de escores de atitudes sociais abaixo da mediana no pré-teste, 52,2% apresentaram escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, avaliaram o programa menos positivamente e 47,8% avaliaram o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com atitudes mais favoráveis no pré-teste, 54,5% avaliou o programa mais positivamente, enquanto 45,5% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP. A diferença entre os grupos não foi significativa ( $p=0,77$ ), ou seja, os professores avaliaram o programa como mais ou menos válido, independentemente de suas atitudes sociais no pré-teste.

Os resultados indicaram que mesmo com atitudes sociais mais desfavoráveis no começo, quando concluído o programa, os professores o avaliaram igualmente aqueles com atitudes positivas a princípio.

Outro cruzamento realizado referiu-se aos escores de validade social e às mudanças nas atitudes sociais dos professores, partindo do seguinte questionamento: aqueles que avaliaram o programa mais positivamente foram também aqueles que modificaram suas atitudes?

<sup>21</sup> Para o cruzamento, foram excluídos os professores com escores exatamente iguais às medianas tanto da ELASI (132) quanto da EVSP (66).

Para o cruzamento, utilizaram-se os grupos já divididos de professores com escores acima e abaixo da mediana na escala de validade social. Esses grupos foram comparados em relação a terem apresentado mudanças positivas em suas atitudes sociais após a capacitação ou não<sup>22</sup>.

Compararam-se o grupo com mudanças positivas e o grupo sem mudanças positivas com relação aos escores destes grupos medidos na EVSP. Essa comparação deu-se por meio da Prova de Fisher. A Tabela 13 ilustra os resultados deste cruzamento.

**Tabela 13 – VSP e mudanças nas atitudes sociais dos professores<sup>23</sup>**

<b>Grupos</b>	<b>Sem mudanças positivas</b>	<b>Com mudanças positivas</b>	<b>TOTAL</b>
<b>VSP abaixo da mediana</b>	10 (50%)	14 (43,8%)	24 (46,2%)
<b>VSP acima da mediana</b>	10 (50%)	18 (56,2%)	28 (53,8%)
<b>TOTAL</b>	20 (100%)	32 (100%)	52 (100%)

Neste cruzamento de dados, observa-se que dentre os professores que não apresentaram mudanças positivas com o programa, metade (50%) apresentou escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, 10 docentes avaliaram o programa menos positivamente e a outra metade (50%) avaliou o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com mudanças positivas em suas atitudes sociais após o programa, 56,2% avaliaram o programa mais positivamente, enquanto 43,8% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP.

A diferença entre os grupos não se mostrou significativa ( $p=0,78$ ), ou seja, os professores avaliaram o programa como mais ou menos positivo, independentemente de suas atitudes sociais terem sido modificadas por ele. Assim, é possível concluir que mesmo com resultados mais ou menos efetivos nas mudanças de suas atitudes sociais, o programa teve sua validade reconhecida pelos professores.

<sup>22</sup> A divisão dos professores nesses dois grupos “com mudanças positivas” e “sem mudanças positivas” foi descrita no item 4.1 Professores: efeitos da capacitação nas suas atitudes sociais em relação à inclusão.

<sup>23</sup> Para este cruzamento, foram excluídos os professores com escore exatamente igual à mediana na EVSP.

Independentemente dos resultados finais observados na modificação das atitudes sociais docente, os professores valorizaram a capacitação em seus vários âmbitos. Talvez mesmo aqueles que não tiveram suas atitudes sociais alteradas pelo programa, conseguiram visualizar seu potencial. Alguns dos conceitos trabalhados e das estratégias propostas, embora não tenham sido suficientes para modificar suas atitudes, talvez tenham sido aproveitados, pois fizeram com que sua percepção da proposta fosse positiva. Esses dados indicam que mesmo dentre aqueles que o programa não conseguiu afetar em termos de modificações de atitudes sociais, houve certa receptividade da capacitação. O programa não foi alvo de críticas negativas e parece haver aceitabilidade das intervenções desta natureza por parte dos professores. Talvez devam ser pensadas estratégias diversificadas, um período diferente de intervenção, duração e intervalos entre os encontros, etc, para que a efetividade do programa no que tange às mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão alcance também esses sujeitos.

—Camila,

*Quando você entregou aquelas coisas de deficiência e a professora começou a dar atividades de deficiência, antes eu não sabia nada de deficiência. Quando eu passava perto de um deficiente, eu pensava: — Ai! Eu não quero ser igual ele! Ai, que pessoa feia!’ Mas, agora eu não penso mais assim, eu aprendi que nós não podemos tratar um deficiente assim porque um deficiente é uma pessoa normal e não foi culpa deles que eles nasceram assim. Eu não te conheço, mas eu quero te conhecer. Eu sou I., e tenho oito anos. Eu espero te ver um dia. Eu amo todos deficientes.”*

(Carta de I., aluna participante, escrita espontaneamente e endereçada à pesquisadora, entregue pela professora no final do programa informativo).

## 5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi realizada com vistas a analisar aspectos relacionais envolvidos no cotidiano escolar, tratando da temática das atitudes sociais em relação à inclusão. Teve o objetivo de avaliar cientificamente os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo aos seus estudantes e tratou de um programa sobre as temáticas das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil. Os professores foram capacitados para abordar a temática com seu alunado por meio de diferentes estratégias lúdicas e pedagógicas e, assim, aplicaram o programa aos seus estudantes.

A capacitação e o programa informativo foram baseados nas teorias e técnicas da Psicologia Social, especialmente as que se referem às mudanças de atitudes sociais. Além de verificar o efeito do programa nas atitudes dos estudantes, uma vez que o programa original é voltado ao público infantil, esteve em foco especialmente as atitudes sociais dos próprios professores.

Para tanto, foi elaborado um cuidadoso delineamento composto por dois grupos (GE e GC) e diferentes etapas de mensuração: pré-teste em ambos os grupos, que evidenciaram a sua equivalência, pós-teste no GE após a intervenção neste e pré-teste<sup>2</sup> no GC transcorrido o mesmo período de tempo, porém, sem a intervenção. Além dessas etapas, foi realizada a replicação da intervenção feita inicialmente com GE, em um segundo momento com o GC, pós-teste com este grupo e *follow up* com os professores do GE.

Os resultados obtidos indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão. A replicação do procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC fortaleceu a confiabilidade do experimento, pois se reafirmaram os efeitos da capacitação, que em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças ora observadas no GE logo após sua capacitação, mantiveram-se depois de transcorridas 18 semanas.

Os dados indicaram que o programa informativo aplicado pelos professores a seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão. Embora não tenha sido realizado o *follow up* com os estudantes do GE em função da viabilidade de tempo, é possível supor, por meio da manutenção dos efeitos da capacitação nas atitudes dos professores desse grupo, que os docentes tenham buscado e

talvez conseguido manter as mudanças alcançadas com o programa informativo nas atitudes sociais de seus alunos depois de transcorrido o mesmo período de tempo.

O ponto forte da capacitação provavelmente deve-se à convergência de diferentes estratégias embasadas na Psicologia Social, cada qual com suas virtudes e limitações. Nesse sentido, para além dos encontros presenciais com a pesquisadora, nos quais os professores tiveram acesso a informações e puderam debater o tema em grupo, as etapas de preparação e execução da aplicação do programa aos alunos merecem destaque como estratégias potentes para a transformação das atitudes sociais desses professores.

Os resultados obtidos por meio de uma amostra de mais de 500 estudantes é de suma importância, porém, o diferencial desta pesquisa refere-se especialmente à possibilidade de os professores, ao modificarem as atitudes sociais de seus alunos, poderem também transformar suas próprias atitudes sociais em relação à inclusão.

O programa foi validado socialmente pelos professores participantes, que indicaram alto grau de concordância com as afirmações positivas sobre as estratégias adotadas, o aproveitamento da capacitação para seu aprendizado de conceitos e para a sua prática para a inclusão, além de aceitabilidade da intervenção.

Foram identificadas possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais dos docentes e as dos alunos, pois os professores que modificaram suas atitudes sociais após a capacitação foram predominantemente àqueles que lecionavam em salas de aula cujos alunos também apresentaram mudanças significantes após o programa informativo.

Os resultados indicaram que as transformações nas atitudes sociais dos alunos devem ter relação com as modificações ocorridas nas atitudes sociais dos professores. Tanto os professores devem ter influenciado as atitudes sociais de seus alunos quanto estes podem ter afetado as atitudes sociais dos docentes.

Ressalta-se que ações voltadas à formação de professores devem considerar aspectos relacionados às variáveis pessoais dos docentes, pois elas refletem sua visão de mundo, de educação e irão influenciar suas interações com seus alunos e suas condutas em sala de aula. O professor é modelo para seus alunos, portanto, suas ações e seu discurso são observados atentamente pelos estudantes, que intencional ou inconscientemente os reproduzem em seus comportamentos e interações. Assim, o professor necessita se conscientizar a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às pessoas com deficiências. Precisa aprender a desenvolvê-los adequadamente e esforçar-se para expressá-los de modo a colaborar para construção de conhecimentos adequados e de atitudes sociais por parte de seu alunado que sejam favoráveis à inclusão.

Ademais, o docente é o principal responsável pela mediação e manejo das relações interpessoais na sala de aula. O planejamento e a execução das atividades diárias no cotidiano escolar podem se tornar oportunidades de vivências mais ou menos inclusivas, que englobam desde adequações individualizadas de materiais e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno, para que todos possam aprender, participar das atividades a seu modo e demonstrar suas habilidades, até a mediação direta das interações entre as crianças.

Essas relações interpessoais podem ser afetadas por decisões docentes que incluem a disposição das mesas e cadeiras na sala, a formação dos grupos para as tarefas, o incentivo à cooperação entre pares, o rodízio de papéis de liderança e colaboração, a construção de um sentimento de pertencimento grupal, a valorização das decisões coletivas, a mediação de conflitos, a expressão salutar de afetos positivos e negativos e o respeito às singularidades, dentre tantas outras possibilidades.

Tais elementos precisam ser trabalhados na formação docente e na prática diária. Deve ser ressaltada também a participação ativa das crianças como sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem e na construção de uma cultura inclusiva. Os alunos devem ser ouvidos atentamente, chamados a opinar, estimulados à criação de propostas de melhoria do ambiente em sala de aula e à aplicação destas na prática do cotidiano escolar. Além da intensa influência que podem exercer na formação e nas mudanças das atitudes sociais de seus estudantes, os professores também têm muito a aprender com as crianças, geralmente mais espontâneas em suas ações e mais receptivas à reflexão e às transformações que os adultos.

Percebe-se que a relação professor-aluno representa o ponto central do processo de ensino, de aprendizagem e de inclusão, merecendo maior atenção em intervenções e pesquisas científicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de avaliar os efeitos da capacitação e do programa informativo nas atitudes sociais dos professores e dos estudantes foi atingido. Confirmou-se também a hipótese de que ao aplicarem o programa para modificar as atitudes sociais de seus alunos em relação à inclusão, os professores também transformaram suas próprias atitudes.

As contribuições da presente pesquisa referem-se especialmente à elucidação de estratégias de intervenção para mudanças de atitudes sociais, apresentando resultados efetivos de uma capacitação em um estudo científico, com um delineamento cuidadoso. Destacam-se avanços na produção de conhecimento científico sobre o tema especialmente para a área de formação de professores, pois apresenta uma proposta dialógica na qual os docentes precisaram articular teoria e prática constantemente, e que demandou necessariamente um intenso envolvimento e uma participação ativa por parte deles, aspectos que possivelmente contribuíram para sua efetividade.

O sucesso da capacitação dos professores também pode estar relacionado a outros elementos presentes no percurso que devem ser considerados em trabalhos futuros, como a combinação prévia bem articulada com a Secretaria Municipal da Educação e a direção da escola, estabelecendo um calendário de todos os encontros e seus respectivos horários, a disponibilização dos materiais a serem utilizados na aplicação do programa informativo aos alunos e a entrega de um certificado quando concluídos os encontros, por exemplo. Compreende-se, porém, que o aspecto essencial para a efetividade da capacitação e especialmente para a manutenção dos participantes durante todo o processo, sem desistências, foi a relação estabelecida entre a pesquisadora e os professores. Dificilmente será possível identificar quais características pessoais e profissionais influenciaram a execução das atividades, mas cogita-se que a postura não autoritária da pesquisadora, sua tentativa de criação de um clima agradável e de confiança e sua escuta atenta e acolhedora às falas dos professores foram algumas das variáveis que afetaram positivamente o processo. Considera-se importante elencar esses elementos, pois mesmo que o delineamento utilizado seja cuidadosamente replicado por outrem, há que se considerar as condições de quem irá desenvolver os encontros de capacitação para estabelecer uma boa relação com os professores e com a escola. Foi necessário demonstrar certa flexibilidade em momentos em que teve que ajustar datas e/ou horários e habilidade para a mediação de conflitos que surgiram nos debates e nem tinham relação direta com o tema e para o manejo grupal. Obviamente variáveis pessoais dos professores participantes contribuíram sobremaneira para sua manutenção no

processo, pois demonstraram interesse e motivação. Assim, destacam-se características da relação estabelecida entre a pesquisadora e os participantes bem como a dinâmica gerada nos grupos de capacitação para que houvesse o compromisso necessário de todos ao longo do processo.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao programa informativo aplicado pelos professores aos seus alunos, bem como a toda e qualquer proposta de intervenção do docente em sala de aula. Além de acesso a informações e domínio técnico, o educador precisa desenvolver habilidades de comunicação e manejo grupal. Variáveis pessoais como autoestima, autoconfiança e autoeficácia devem ser trabalhadas nos processos de formação docente para que o professor estabeleça melhores relações com os alunos e tenha mais sucesso em suas ações em sala de aula. Admite-se que a aprendizagem escolar dos alunos depende em parte da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre quem aprende e quem ensina e não apenas de recursos pedagógicos e procedimentos instrucionais utilizados.

Outra contribuição desse formato de intervenção é que os professores podem tornar-se importantes multiplicadores do processo de formação para inclusão, pois poderão utilizar-se das experiências vivenciadas com outros alunos em anos posteriores, algo que intervenções mais pontuais, aplicadas aos alunos por profissionais externos ao ambiente escolar, não poderiam abranger.

Como toda pesquisa, porém, há certas limitações a serem consideradas, e questões de pesquisa e novas hipóteses foram suscitadas e merecem ser testadas futuramente. Apesar de a amostra ter sido constituída por um número de alunos considerável e o “n” de professores ser o viável em função da proposta de intervenção, não é possível fazer generalizações irrestritas dos resultados obtidos devido ao número de participantes e ao modo de constituição da amostra. A exequibilidade é ponto fundamental nas pesquisas de campo e acaba gerando vieses difíceis de contornar. Neste caso, por exemplo, a seleção dos participantes não ocorreu aleatoriamente na população, nem foi experimentalmente planejada, o que seria o ideal, e sim foi feita por conveniência, da seleção das escolas à separação dos grupos de acordo com estas, não permitindo a generalização irrestrita dos resultados para a população geral. Alguns cuidados foram tomados ao longo do estudo, como verificar preliminarmente a equivalência entre os grupos constituídos como experimental e controle, mas não se assegura que sejam amostras representativas da população.

Alguns dados que de certo modo ultrapassavam os objetivos desta pesquisa foram obtidos no processo. Por exemplo, os materiais produzidos pelos docentes e seus alunos ao longo da capacitação e da aplicação do programa informativo são muito ricos e merecem uma

análise criteriosa, porém, por fugirem ao escopo desta tese, optamos por analisá-los em trabalhos futuros. Tratou-se de um estudo de cunho quantitativo, com instrumentos confiáveis de medidas e rigor tanto na coleta quanto na organização e análise dos dados, aspectos apontados pela literatura como importantes nessas pesquisas e nem sempre adotados. As limitações referem-se a possíveis diferenças ou tendências não detectadas pelos instrumentos utilizados, ou ainda a aspectos qualitativos do processo de capacitação e das atitudes sociais que, embora tenham sido referidos na interpretação dos resultados obtidos, não foram o foco deste estudo.

Considerando esses aspectos, sugerem-se novos trabalhos que repliquem os procedimentos adotados em diferentes contextos e com populações diversificadas, bem como pesquisas futuras que busquem diversificar os instrumentos e procedimentos, incluindo, por exemplo, análises das produções feitas pelos participantes no processo, instrumentos e técnicas que permitam a livre expressão dos professores sobre o tema, registro e interpretação de seu discurso, como grupos focais, observações de campo, tanto por meio de filmagens quanto *in loco* que forneçam dados sobre as interações entre os alunos e especialmente dos professores com seus estudantes, entre outros, que gerem outros dados que possam inclusive ser relacionados a mensurações das atitudes sociais. A diversificação de instrumentos e procedimentos pode ampliar a compreensão dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que constituem o fenômeno em questão, além de sua inter-relação.

A relação entre as variáveis demográficas dos professores e alunos e as atitudes sociais em relação à inclusão, ou entre essas variáveis e as mudanças em suas atitudes sociais, precisa ser clareada e merece ser investigada. Os dados coletados até possibilitariam algumas comparações no que tange às atitudes sociais no pré-teste ou mudanças nas atitudes sociais e diversas variáveis, como a idade, formação em nível de pós-graduação, gênero, experiência anterior com alunos com deficiência ou presença atual de alunos com deficiência nas salas de aula. Porém, por compreender que o trabalho seria demasiado extenso e que estas análises não seriam necessárias para responder ao problema de pesquisa proposto, elas serão feitas em outro momento. Destacam-se, porém, essas possibilidades de análise a serem aprofundadas em trabalhos futuros.

Ressalta-se que o enfoque em elementos subjetivos do processo de inclusão feito por este estudo não significa ignorar os aspectos políticos, estruturais, econômicos e sociais mais amplos, que também merecem atenção e transformações importantes para o alcance da educação de qualidade para todos. Trata-se de um recorte para viabilizar a pesquisa e aprofundamento do tema.

Assim, enfocando especialmente as relações sociais no âmbito escolar e os sujeitos envolvidos no processo, torna-se evidente a importância de as temáticas da diversidade, das deficiências e da inclusão serem trabalhadas na comunidade escolar. Nossa sociedade há de atingir uma conjuntura na qual tais assuntos não precisem mais ser abordados de modo tão enfático, pois se tornarão algo vivenciado nas relações cotidianas e talvez gerem menos preconceitos. Lamentavelmente, este momento ainda não chegou e possivelmente essa expectativa nunca será concretizada por completo, uma vez que novos problemas surgirão e outros grupos passarão a ser estigmatizados. Assim, é fulcral que as questões relativas à diversidade sejam continuamente debatidas pelos educadores e por toda a comunidade escolar, com ações planejadas, com objetivos bem delimitados e estratégias produtoras.

Há que se vislumbrar a construção de um ambiente interativo na escola que seja capaz de construir novos olhares sobre as diferenças por parte da futura geração. As crianças podem se tornar importantes multiplicadores das informações apreendidas, levando-as até seus familiares e à comunidade e, obviamente, elas serão os profissionais e cidadãos do futuro que, ao ter oportunidade de uma formação ética, no sentido de valorização do ser humano, com toda a complexidade e diversidade que carrega, tendem a ter condutas mais inclusivas nos diferentes contextos em que viverem.

Com os alunos, podem ser utilizadas as várias estratégias propostas, como tantas outras devem ser criadas, com baixo custo, visando despertar o interesse e o debate aberto sobre o assunto. É preciso considerar, porém, a emergência de percepções e concepções de cada deficiência em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Contatos com condições que ainda não são percebidas ou concebidas provavelmente não produzem o efeito desejado, e podem ser demandadas estratégias e linguagem específicas para cada faixa etária ou grupo e para a abordagem de cada tema de interesse.

Há que se negociar com gestores municipais, estaduais e das próprias escolas a valorização e ampliação desses espaços de formação, e quanto àqueles já existentes, como o HEC, que não se tornem meramente momentos de cumprimento de tarefas burocráticas. As atividades em pequenos grupos devem ser estimuladas, e o tempo de duração e a periodicidade dos encontros devem permitir discussões mais aprofundadas e uma continuidade do processo formativo.

Além dos processos de educação continuada, mais pontuais e temáticos, é preciso criar espaços de educação permanente, momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento entre tantas alternativas que podem contribuir para maior segurança e

satisfação dos professores em relação ao processo de trabalho, o que certamente irá refletir em relações mais salutaras com todos os alunos, com e sem deficiências, e em uma prática pedagógica mais efetiva e inclusiva.

Quanto às estratégias de capacitação docente, o respaldo da psicologia social mostrou-se pertinente e deve ser ampliado, podendo constituir-se propostas variadas que considerem o contexto escolar em questão e as demandas dos professores participantes, enfoquem suas variáveis pessoais no processo e visem à reflexão e melhoria da prática docente.

Esta pesquisa demonstrou a efetividade de um trabalho diferenciado na escola desenvolvido por um profissional de saúde, no caso, um psicólogo, que por muito tempo restringiu-se aos diagnósticos e laudos e enfocou prioritariamente os déficits dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esta realidade vem se modificando, porém, ainda há confusão sobre seu papel e sua função tanto por parte deles quanto da escola, que demanda práticas de natureza clínica ou ainda solicita interferências em aspectos pedagógicos e didáticos que são da competência do professor.

Compreende-se que profissionais da saúde têm muito a contribuir no ambiente escolar, mas sua atuação precisa se ampliar e deve ser preventiva, institucional, grupal e especialmente colaborativa, sem assumir funções que seriam do educador ou se retirar do ambiente de sala de aula e realizar as consultas na escola. Há que se ter um conhecimento efetivo dos assuntos a serem trabalhados, o que precisa necessariamente traduzir-se em ações.

A Psicologia Social pode contribuir de inúmeras formas, possivelmente de modo mais itinerante do que apenas em uma escola em particular, talvez com uma equipe multiprofissional da Secretaria da Educação que proporcione suporte às escolas. O psicólogo social pode ser extremamente útil no que tange à análise institucional, à mediação de conflitos nas equipes de trabalho e às intervenções, como a desenvolvida nesta pesquisa, que enfocam mudanças de atitudes sociais não apenas com relação à inclusão, mas a outros fenômenos de interesse. As relações interpessoais são um meio pelo qual ocorre o processo de aprendizagem. O estudo e a intervenção nas atitudes sociais permitem uma aproximação mais ampla dessas interações. O psicólogo também pode contribuir sobremaneira para a educação permanente dos professores, facilitando grupos de reflexão sobre a prática docente que visem seu desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. et al. (Eds.). **The Authoritarian personality**. New York: Harper & Brothers; Copyright American Jewish Committee, 1950. (Studies in Prejudice Series)

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. The Influence of attitudes on behavior. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Eds.). **The Handbook of attitudes**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 173-221.

ALAHBABI, A. K-12 special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs. **International Journal of Special Education**, v. 24, n. 2, 2009. (General Education Classes in the United Arab Emirates (UAE))

ALGHAZO, M. E.; GAAD, E. General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. **British Journal of Special Education**, v. 31, n. 2, p. 94-100, 2004.

ALLPORT, G. W. **The Nature of prejudice**. 3. ed. Wokingham: Addison Wesley, 1954.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.

ANJOS, H. P. de; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A Inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

ARAMPATZI, A. et al. Social developmental parameters in primary schools: inclusive settings" and gender differences on pupils" aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 2, p. 59-60, 2011.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. (v. 3: Sensibilização e Convivência). Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-simulandoDV.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

ARAÚJO, R. M. de. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

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

BAK, J. J.; SIPERSTEIN, G. N. Similarity as factor effecting change in children's attitudes toward mentally retarded peers. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 91, n. 5, p. 524-531, 1987.

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

BALEOTTI, L. R. **Um Estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5 – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.

BATISTA, M. W.; ENUMO S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BATSIU, S. et al. Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. **International Journal of Inclusive Education**, v. 12, p. 201-219, 2008.

BECKER, H. S. **Outsiders**: studies in the sociology of deviance. New York: Free Press, 1966.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: EPU, 1973.

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

BERRY, R. A. W. Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. **The Teacher Educator**, v. 45, n. 2, p. 75-95, 2010.

BOER, A. A. de. **Inclusion: a question of attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation**. Groningen: Stichting Kinder studies, 2012.

BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 3, p. 331-353, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **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.

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

\_\_\_\_\_. **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 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:

<[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BREHM, J. W.; COHEN, A. R. **Explorations in cognitive dissonance**. New York: John Wiley & Sons. Inc., Publishers, 1962.

BRITO, M. C. **Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais**. 2011. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

BROWN, R. **Prejudice: its social psychology**. Oxford UK; Cambridge USA: Blackwell, 2001.

BUFORD, S.; CASEY, L. B. Attitudes of teachers regarding their preparedness to teach students with special needs. **Delta Journal of Education**, v. 2, n. 2, p. 16-30, nov., 2012.

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

CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. Attitudes of Slovene teachers towards the Inclusion of pupils with different types of special needs in Primary School. **Educational Studies**, v. 37, n. 2, p. 171-195, 2011.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU, 1979.

CAMPBELL, J.; GILMORE, L.; CUSKELLY, M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, v. 28, n. 4, p. 369-379, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; REIS, V. L. dos. Atitudes sociais de profissionais da educação em relação à inclusão e suas variáveis demográficas. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43, 2013, Aracaju. **Resumos...** Aracaju, 2013.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

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

CHOPRA, R. Factors influencing elementary school teachers' attitudes towards inclusive education. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, Edinburgh, 3-6 September 2008. **Paper...** Edinburgh, 2008. On-line.

CIPKIN, G.; RIZZA, F. T. **The Attitude of teachers on inclusion**. 2000. Disponível em: <[http://nummarius.com/The\\_Attitude\\_of\\_Teachers\\_on\\_Inclusion.pdf](http://nummarius.com/The_Attitude_of_Teachers_on_Inclusion.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2014.

COLEMAN, L. M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). **The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986. p. 211-231.

COLL, C.; MIRAS, M. A Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Eds.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 2; p. 265-280.

COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. **Teacher Education and Special Education**, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, p. 98-104, 1993.

COUTINHO, M. J.; REPP, A. C. **Inclusion: the integration of students with disabilities**. USA: Wadsworth Publishing Company, 1999.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. **Revista do instituto cultural judaico Marc chagall**, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2000.

CROCKER, J.; LUTSKY, N. Stigma and the dynamics of social cognition. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). **The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986. p. 95-121.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez., 2010.

DAWN, B.; MALE. The Impact of a professional development program e on teachers attitudes towards inclusion. **Support for Learning**, v. 26, n. 4, p. 182-186, 2011.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010.

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

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 4, p. 633-640, 2010.

DIAMOND, K. E. Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 21, p. 104, 2001. Disponível em: <<http://tec.sagepub.com/content/21/2/104>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

DIAMOND, K. E.; HONG, S-Y. Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. **Journal of Early Intervention**, 2010, v. 32, p. 163, originally published online 12 May 2010. Disponível em: <<http://jei.sagepub.com/content/32/3/163>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

DIAMOND, K. E.; HUANG, H.-H. Preschoolers' ideas about disabilities. **Infants & Young Children**, v. 18, n. 1, p. 37-46, 2005.

DIAMOND, K.; KENSINGER, K. Vignettes from Sesame Street: Preeschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. **Early Education and Development**, v. 13, n. 4, p. 409-422, 2002.

DÍAZ, A. L. A.; RODRÍGUEZ, A. A.; MARTÍNEZ, B. A. Cambio de actitudes hacia a discapacidad con escolares de Primaria. **Psicothema**, España, v. 20, n. 4, p. 697-704, 2008.

ELLIOTT, S. The Effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 3, p. 48-55, 2008.

FAKOLADE, A.; ADENIYI, S. O.; TELLA, A. Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v.1, n. 3, p. 155-169, jun., 2009.

FAVAZZA, P. C.; ODOM, S. L. Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward individuals with disabilities. **Exceptional Children**, v. 63, p. 405-418, 1997.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças**. São Paulo: Memnon, 1998a.

\_\_\_\_\_. Preparando a inclusão. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 39, n. 7, p. 49-52, 1998b.

FESTINGER, L. **A Theory of cognitive dissonance**. Evanston, III: Row Peterson, 1957.

FINK, D. B. Toward ethical approaches to the inclusion of peers with disabilities. **New Directions for Youth Development**, n. 108, Winter, 2005.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research**. Reading. MA: Addison-Wesley, 1975.

FLORIAN, L.; LINKLATER, H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. **Cambridge Journal of Education**, v. 40, n. 4, p. 369-386, 2010.

FLORIANO, R. C. **Atitudes sociais de Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira Educacional (ILSE) sobre a inclusão**. 2011. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2011.

FOINTIAT, V. Being together in a situation of induced hypocrisy. **Current Research in Social Psychology**, v. 13, n. 12, p. 145-153, 2008.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. In: OMOTE, S. (Org.). **Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas: coletânea de textos da 10ª Jornada de Educação Especial**. Marília: Oficina Universitária UNESP, 2010. 1 CD-ROM

FORLIN, C. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. **British Journal of Special Education**, v. 22, p. 179-185, 1995.

FORLIN, C. et al. Demographic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 13, n. 2, p. 195-209, 2009.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. A Avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. In: Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP), XII, 7 a 9 nov. 2005, Bauru, SP. **Anais...**, Bauru, SP, 2005. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/Freitas\_ALP\_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade%20(2).pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

GAL, E.; SCHREUR, N.; ENGEL-YEGER, B. Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. **International Journal of Special Education**, v. 25, n. 2, p. 89-99, 2010.

GARCÍA, M. A. F.; DÍAZ, A. L. A.; RODRÍGUEZ, M. A. A. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. **Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology**, v. 5, p. 85-98, 2009.

GASH, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. **European Journal of Special Needs Education**, v. 8, p. 106-125, 1993.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GAVISH, B.; SHIMONI, S. Elementary school teachers' beliefs and perceptions about the inclusion of children with special needs in their classrooms. **Journal of International Special Needs Education**, v. 14, n. 2, p. 51-59, 2011.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLMIC, B.A.; HANSEN, M. A. Attitude, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. **International Journal of Special Education**, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2012.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

GORDON, P. A. et al. Attitudes regarding interpersonal relationships with persons with mental illness and mental retardation. **J. Rehabil.**, v. 70, p. 50-56, 2004.

GORDON, P. A.; FELDMAN, D.; CHIRIBOGA, J. Helping children with disabilities develop and maintain friendships. **Teacher Education and Special Education**, v. 28, n. 1, p. 1-9, 2005.

GORSUCH, R. L.; ORTBERG, J. Moral obligation and attitudes: their relation to behavior intentions. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, p. 1025-1028, 1983.

GUARINELLO, A. C. et al. A Inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez., 2006.

GURALNICK, M. J. et al. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preeschool children. **American Journal of Mental Retardation**, v. 100, n. 4, p. 359-377, 1995.

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

HEFZIBA, L.; RIVKA, G.; RIHAB, I. **Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. European Journal of Special Needs Education**, v. 19, n. 2, p. 171-190, jun., 2004.

HESTENES, L. L.; CARROLL, D. E. The Play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 229-246, 2000.

HOVLAND, C. I.; PRITZKER, H. A. Extent of opinion change as a function of amount of change advocated. **Journal of Abnormal Social Psychology**, v. 54, p. 257-261, 1957.

HSIEN, M. L. W. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified teacher preparation program. **Post-Script: Postgraduate Journal of Education Research**, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

HWANG, Y-S.; EVANS, D. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 136-145, 2011.

JACQUES, N.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 42, n. 1, p. 29-36, 1998.

JHHEE, H.; OSTROSKY, M. M.; DIAMOND, K. E. Children's attitudes toward peers with disabilities: supporting positive attitude development. **Young Exceptional Children**, v. 10, n. 2, p. 2-11, 2006.

JOHNSON, G. M.; HOWELL, A. J. Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. **International Journal of Special Education**, v. 24, n. 2, p. 35- 41, 2009.

KALYVA, E.; AGALLOTIS, I. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. **European Journal of Special Needs Education**, v. 24, n. 2, p. 213-220, 2009.

KALYVA, E.; GOJKOVIC, D.; TSAKIRIS, V. Serbian teachers' attitudes towards inclusion. **International Journal of Special Education**, v. 22, p. 31-36, 2007.

KAZDIN, A. E. Assessing the clinical or applied significance of behavior change through social validation. **Behavior Modification**, v. 1, p. 427-452, 1977.

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

KIM, J. R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers attitudes toward inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 3, p. 355-377, 2011.

KIM, J.; PARK, E.; SNELL, M. E. Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. **Mental Retardation**, v. 43, p. 401-15, 2005.

KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S.; O'KEEFFE, M. K. Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: impact of respondent gender and school variables. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 37, n. 1, p. 27-39, 2002.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O Indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1969.

KRÜGER, H. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Psicologia, v. 12)

LANGEVIN, M. The Peer attitudes toward children who stutter scale: reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age children's attitudes. **Journal of Fluency Disorders**, v. 34, p. 72-86, 2009.

LAPLANE, A. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAWS, G.; KELLY, E. The Attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 52, n. 2, p. 79-99, 2005.

LEATHERMAN, J. M.; NIEMEYER, J. A. Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. **Journal of Early Childhood Teacher Educators**, v. 26, p. 23-36, 2005.

LEE, S.; YOO, S.; BAK, S. Characteristics of friendship between children with and without mild disabilities. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v. 38, n. 2, p. 157-166, 2003.

LEHMAN, B. J.; CRANO, W. D. The Pervasive effects of vested interest on attitude criterion consistency in political judgment. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 38, p. 101-112, 2002.

LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 207-215, 2005.

LEUNG, C.; MAK, K. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 8, p. 829-842, 2010.

LEVISON, L.; STONGE, I. **Disability awareness in the classroom: a resource tool for teachers and students.** USA: Charles C. Thomas, 1999.

LEWIS, A. **Children's understanding of disability.** London: Routledge, 1995.

LIFSHITZ, H.; GLAUBMAN, R.; ISSAWI, R. Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. **European Journal of Special Needs Education**, v. 19, n. 2, p. 171-190, jun., 2004.

MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. **Applied Developmental Psychology**, v. 23, p.409-430, 2002.

MAHAT, M. The Development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 1, p. 82-92, 2008.

MALAK, S. Inclusive education reform in Bangladesh: pre-service teachers' responses to include students with special educational needs in regular classrooms. **International Journal of Instruction**, v. 6, n.1, p. 195-214, jan., 2013.

MARAI, J. L. The Attitudes of South African teachers towards inclusion: implications for teacher education in the new millennium. In: INTERNATIONAL SPECIAL EDUCACION CONGRESS, Including the Excluded, 24-28 jul. 2000, Manchester. **Anais...** Manchester, 2000.

MARAS, P.; BROWN, R. Effects of different forms of school contact on children's attitudes towards disabled and non-disabled peers. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, p. 337-351, 2000.

MARQUES, L. P. et al. A Concepção infantil da deficiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 35, n. 6, p. 8-14, 1997.

MARTINS, G. A. H. **A Integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MARTINS, L. de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MAZZOTTA, M. da S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectiva. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado Letras Edição e Livraria, 2003. p. 37- 48.

MCFALLS, E. L.; COBB-ROBERTS, D. Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction: implications for teacher education. **Psychological and Social Foundations Faculty Publications**, Paper 6, 2001.

MELO, F. R. R. V.; MARTINS, L. A. R. O Que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

MESSIOU, K. Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 8, n. 1, p. 27-36, 2008.

MILLER, M. What do students think about inclusion? **Phi Delta Kappan**, v. 89, n. 5, p. 389- 391, 2008.

MINTZ, J. Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. **Support for Learning**, v. 22, n. 1, p. 03-08, 2007.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MORTON, J. F.; CAMPBELL, J. M. Information source affects peers' initial attitudes toward autism. **Research in Developmental Disabilities**, v. 29, p. 189-201, 2008.

MULDERIJ, K. J. Research into the life world of physically disabled children. **Child: Care, Health and Development**, v. 22, n. 5, p. 331-322, 1996.

MUSIS, C. R. de; CARVALHO, S. P. de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

NEVES, M. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia nas universidades públicas paulistas**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NIKOLARAIZI, M. et al. A Cross cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 52, n. 2, p. 101-119, 2005.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NOWICKI, E. A.; SANDIESON, R. A Meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 49, n. 3, p. 243-265, 2002.

NUNES, L. R. O. de P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios de pesquisas em Educação Especial**. Londrina, Eduel, 2003. p. 113-136.

OLIVEIRA, A. A. S. O Conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 59-74, 2004.

\_\_\_\_\_. O Processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O Processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos, SP: Pulso Editora, 2006.

OLIVEIRA, C. M. C. de et al. Concepções e atitudes dos professores em relação à gagueira infantil. In: PINHO, S. Z. de; OLIVEIRA, J. B. B. de (Orgs.). **Núcleos de Ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2008**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. (Dados eletrônicos – 1 arquivo).

OLSON, J. M. **Special education and general education teacher attitudes toward inclusion**. 2003. (Master of Science Degree) – University of Wisconsin-Stout, 2003.

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

\_\_\_\_\_. A Pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.

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

\_\_\_\_\_. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

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

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

OPDAL, L. R.; WORMNÆS, S.; HABAYEB, A. Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 48, p. 143-162, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2011.

ORTIZ, L. G. M. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação Inclusiva**. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun., 2009.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. **Disability & Society**, v. 21, n. 3, p. 231-242, 2006.

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

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Capítulo I – Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva; Capítulo II – Saber refletir sobre a própria prática: Objetivo central da formação dos professores?)

PIERCY, M.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 107, n. 5, p. 352-360, 2002.

PLETSCH, M. D. A Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 385-404, 2008.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C. O Processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.

ROCHA, J. F. da; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez., 2011.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

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

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ.**, Curitiba, n. 41, jul./sep., 2011. (Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais)

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. dos. Formação continuada de professores e as atitudes sociais em relação à inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43, 2013, Aracaju. **Resumos de Comunicação Científica...** Aracaju, 2013.

RODRÍGUEZ, A. A. et al. Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas com discapacidad em niños de Educación Primaria. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 2, p. 493-504, 2013.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development**. New York: Holt, 1968.

SAETA, B. R. P. O Contexto social e a deficiência. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 1, p. 51-55, 1999.

SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O Docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SANTOS, M. T. P. dos. **Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens**. 2006. Dissertação (Doutorado em Psicologia Aplicada – Psicologia da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.

SARI, H. The Influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. **Deafness and Education International**, v. 9, p. 131-46, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e sua formação**. [S.l.]: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCIOR, K. Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: a systematic review. **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, p. 164–2182, 2011.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar., 2010.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamentos de pesquisa**. São Paulo: E.P.U., 1976. v. 1

SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. **Preventing School Failure**, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.

SHARMA, U. Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 10, p. 52-66, 2012.

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. 773-785, 2008.

SIDMAN, M. **Tactics of scientific research: evaluating experimental data in psychology**. New York: Basic Books, 1960.

SIGELMAN, C. K.; SINGLETON, C. Stigmatization in childhood: a survey of development trends and issues. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Eds.). **The Dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986. p. 185-208.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, E. G. **O Perfil docente para a educação inclusiva: uma análise a partir da legislação e das atitudes e habilidades sociais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr., 2006.

SIPERSTEIN, G. N.; NORINS, J.; MOHLER, A. Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In: JACOBSON, J. W.; MULICK, J. A. (Eds.). **Handbook of intellectual and developmental disabilities**. New York: Kluewer/Plenum, 2007. p. 133-154.

SOUZA, M. M. G. da S. e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Atitudes sociais em relação à Inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização**. 2011. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2011.

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

STAMOPOULOS, E. Empowering preservice teachers to embrace diversity (free full-text available). **AJEC**, v. 31, n. 4, p. 30-39, dec., 2006.

TAMM, M.; PRELLWITZ, M. If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on disabilities. **Child: Care, Health and Development**, v. 27, n. 3, 223-240, 2001.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.

TOURNAKI, N.; CRISCITIELLO, E. Using peer tutoring as a successful part of behavior management. **Teaching Exceptional Children**, v. 36, n. 2, p. 22-29, 2003.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2013. p 169-188.

\_\_\_\_\_. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes**. 2006. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Atitudes de crianças não-deficientes em relação à inclusão: efeitos de um programa informativo. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília, SP: ABPEE, 2007. p. 89-100.

VITAL, M. R. **Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con)viver com a diferença**. 2012. 106f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2012.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILKINS, T.; NIETFELD, J. L. The Effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 4, p. 115-21, 2004.

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, 2010.

YORK, J. et al. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. **Exceptional Children**, v. 58, n. 3, p. 244-258, 1992.

YU, S. Y.; OSTROSKY, M. M.; FOWLER, S. A. Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 32, p. 132. Originally published online 2 Aug. 2012. Disponível em: <<http://tec.sagepub.com/content/32/3/132>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

ZIMBARDO, P.; EBBESEN, E. B. **Influência em atitudes e modificação de comportamento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

# APÊNDICES

### APÊNDICE A – Caracterização geral dos professores participantes

P	G	C	T	S	I	TD	PG	FE	EA
P1	GE	V	T	F	37	10	N	N	S
P2	GE	S	T	F	33	11	N	N	N
P3	GE	S	M	F	32	12	S	N	S
P4	GE	S	M	F	63	17	N	N	N
P5	GE	V	M	F	59	22	N	S	S
P6	GE	S	T	F	31	5	S	N	S
P7	GE	EF	M	F	26	1	S	N	S
P8	GE	S	T	F	45	3	S	N	S
P9	GE	S	T	F	34	12	S	N	S
P10	GE	S	M	F	45	17	N	N	N
P11	GE	S	T	F	37	3	N	N	N
P12	GE	S	T	F	46	20	N	N	S
P13	GE	A	M	F	32	12	N	N	S
P14	GE	S	T	F	41	11	N	S	S
P15	GE	S	M	F	43	23	S	N	S
P16	GE	S	M	F	43	23	S	N	S
P17	GE	A	T/M	F	33	12	N	N	S
P18	GE	S	T	F	26	4	N	S	S
P19	GE	V	M	F	27	3	N	N	N
P20	GE	S	T	F	35	1	N	N	S
P21	GE	S	M	F	38	14	N	N	S
P22	GE	EF	T	M	46	1	N	N	N
P23	GE	S	T	F	31	3	N	N	N
P24	GE	S	T	F	33	12	N	N	S
P25	GE	S	T	F	33	4	N	S	S
P26	GE	S	T	F	31	8	N	N	S
P27	GE	A	M	F	33	13	N	S	S
P28	GE	V	T	F	35	12	N	S	N

Continua...

**Legenda:**

Quanto aos itens:

P: participantes; G: grupos; C: cargos; T: turnos; S: sexo; I: idade; TD: tempo de docência; PG: pós-graduação; FE: formação específica; EA: experiência anterior com alunos com deficiências.

Quanto às respostas:

Cargos: V: volante; S: atuação em sala de aula; A: administrativo (diretora, coordenadora, auxiliares), EF: educação física

Turnos: M: manhã; T: tarde. No caso de turno integral, o segundo indica o HEC.

Sexo: F: feminino; M: masculino/ Demais respostas: S: sim; N: não

...continua.									
P29	GE	A	T	F	43	15	S	N	S
P30	GE	S	T	F	54	13	N	N	N
P31	GE	V	M	F	49	30	N	N	N
P32	GE	S	M	F	36	14	S	N	N
P33	GE	S	M	F	33	8	N	N	S
P34	GE	S	M	F	32	13	N	N	N
P35	GE	V	M	F	60	37	S	N	N
P36	GE	V	T	F	29	0	S	S	N
P37	GE	S	T	F	32	12	N	N	S
P38	GE	A	T	F	29	7	N	N	S
P39	GE	S	M	F	39	20	S	N	N
P40	GE	S	T	F	33	12	N	N	S
P41	GC	S	T	F	34	12	N	S	S
P42	GC	S	T	F	35	12	N	N	S
P43	GC	S	T	F	39	12	N	N	S
P44	GC	S	M	F	45	13	S	N	N
P45	GC	V	T	F	44	6	N	N	S
P46	GC	S	T	F	31	9	N	N	S
P47	GC	S	T	M	58	14	N	N	S
P48	GC	S	M	F	25	3	N	N	N
P49	GC	V	T	F	31	11	N	N	S
P50	GC	S	M	F	29	4	N	S	S
P51	GC	A	M/T	F	43	19	S	N	N
P52	GC	V	M	F	30	0	N	N	N
P53	GC	EF	T/M	M	24	0	N	N	N
P54	GC	S	M	F	44	13	N	N	S
P55	GC	V	M	F	31	6	N	N	N
P56	GC	S	T	F	26	3	N	N	N
P57	GC	A	T/M	F	34	8	S	N	S
P58	GC	S	M	F	32	6	N	N	N
P59	GC	A	M/T	F	37	12	S	N	N
P60	GC	S	T	F	64	43	N	N	S
P61	GC	S	M	F	43	12	S	S	S
P62	GC	S	T	F	39	11	N	N	N
P63	GC	S	T	F	34	10	S	S	S
P64	GC	S	M	F	39	20	S	S	S
P65	GC	V	T	M	25	8	S	S	S
P66	GC	S	T	F	29	0	N	N	N

**APÊNDICE B – Distribuição dos alunos por ano escolar**

Escolas	Alunos/ano escolar					TOTAL
	1	2	3	4	5	
<b>EMEF 1 (GE)</b>	39 (12,30%)	40 (12,62%)	68 (21,45%)	69 (21,77%)	101 (31,86%)	317 (100%)
<b>EMEF2 (GC)</b>	25 (12,56%)	51 (25,63%)	48 (24,12%)	34 (17,09%)	41 (20,60%)	199 (100%)
<b>TOTAL</b>	64 (12,40%)	91 (17,64%)	116 (22,48%)	103 (19,96%)	142 (27,52%)	516 (100%)

## APÊNDICE C - Roteiro para caracterização geral dos locais

### DADOS DA ESCOLA:

1. Nome:
2. Localização:
3. Número total de alunos por período:
4. Número de alunos com deficiências, quais os tipos de deficiências, distribuição por ano escolar, salas e períodos:
5. Número de professores por período, ano escolar e salas:
6. Inclusão escolar - recursos e serviços disponíveis na escola e comunidade local para os alunos com deficiências:

**APÊNDICE D - Roteiro para caracterização dos professores**

1. Nome:
2. Sexo: F ( ) M ( )
3. Data de nascimento:
4. Ano escolar, sala e período em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_
5. Tempo de atuação profissional como professor: \_\_\_\_\_
6. Pós-graduação: ( ) Não ( ) Sim. Especifique:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Formação específica para inclusão escolar/educação especial:  
( ) Não ( ) Sim. Especifique:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Experiência anterior com alunos com deficiências:  
( ) Não ( ) Sim. Especifique:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - ESCALA DE VALIDADE SOCIAL DO PROGRAMA (EVSP)

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

No quadro a seguir são apresentadas afirmações sobre o programa de capacitação do qual você participou. Para cada item, assinale com um X apenas uma das alternativas de 1 a 5, que correspondem a seguinte legenda:

1. Discordo inteiramente
2. Discordo mais ou menos
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo mais ou menos
5. Concordo inteiramente

ITENS	1	2	3	4	5
1. Com esse programa, aprendi conceitos importantes sobre deficiências e inclusão					
2. Após os encontros, eu irei me relacionar melhor com pessoas com deficiências					
3. Com o programa, meus alunos aprenderam conceitos importantes sobre o tema deficiências e inclusão					
4. Após o programa, acredito que meus alunos irão relacionar-se melhor com pessoas com deficiências					
5. Os temas abordados nos encontros foram interessantes					
6. A estratégia de exposição dialogada na capacitação dos professores foi eficaz					
7. Os emails enviados com os slides e impressos sobre os encontros auxiliaram o trabalho					
8. As estratégias propostas para cada encontro com os estudantes foram interessantes (vídeos, livros, fantoches, jogos, etc)					
9. Eu pretendo utilizar as propostas deste programa com outros alunos, nos próximos anos					
10. O que eu aprendi nesse programa pode ser aproveitado em outros contextos no qual a temática da diversidade é importante					
11. Esse programa pode contribuir para o processo de inclusão nas escolas					
12. Esse programa estimulou o meu interesse em aprender mais sobre as deficiências e a inclusão					
13. Eu indicaria esse programa para outros colegas professores					
14. Eu queria que este programa de capacitação tivesse continuidade na minha escola					

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(professores)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Capacitação para a educação inclusiva: efeitos de um programa formativo nas atitudes sociais de professores e estudantes”, cuja pesquisadora responsável é Camila Mugnai Vieira. A pesquisa pretende analisar os efeitos de um programa formativo que trata da temática das deficiências e da inclusão nas atitudes sociais de estudantes e professores. Será desenvolvida uma capacitação junto aos professores em dez encontros quinzenais na própria escola, no HEC, com cronograma a ser combinado. Nestes encontros, os professores serão capacitados a aplicar um programa formativo em seus estudantes. Para coleta dos dados serão aplicados instrumentos como escalas de atitudes sociais e questionários sobre suas percepções acerca da capacitação. A pesquisa não apresenta riscos e sua participação pode auxiliar no desenvolvimento de ambientes escolares mais acolhedores a todos. Você poderá obter qualquer esclarecimento antes e durante a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora. Você terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar sua participação em qualquer momento sem prejuízos ou penalizações. Seus dados pessoais estarão sob sigilo e os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes. Como não há danos ou despesas decorrentes da realização dessa pesquisa, não há indenizações previstas.

Marília,            de                            de            .

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, professor (a) da escola \_\_\_\_\_, concordo com os termos acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura e Carimbo do Pesquisador  
Camila Mugnai Vieira  
RG: 42065788-5  
CRP:78909-06  
Fone Institucional: 34021848  
E-mail: camilamugnai@gmail.com

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(estudantes)**

Será realizada na escola de seu filho uma atividade extra-curricular em sala de aula, no período de estudo, a ser desenvolvida pelo professor responsável pela sala, com consentimento da direção e coordenação da escola bem como da Secretaria Municipal da Educação. Trata-se de um programa formativo que aborda a temática da inclusão e das deficiências. Os professores serão capacitados para desenvolver o programa em suas salas, com o objetivo de criar um ambiente escolar mais acolhedor a todos.

Para avaliar os efeitos desse programa será realizada uma pesquisa, denominada “Capacitação para a educação inclusiva: efeitos de um programa formativo nas atitudes sociais de professores e estudantes”, cuja pesquisadora responsável é Camila Mugnai Vieira. A pesquisa pretende analisar os efeitos do programa através da aplicação de uma *Escala infantil de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão*. O instrumento apresenta afirmações sobre o tema e cada criança deve assinalar uma alternativa de acordo com sua opinião entre as opções “sim”, “não” e “não sei”. Não se trata de uma avaliação de desempenho e a aplicação desse instrumento não terá qualquer influência nas avaliações das atividades escolares. O objetivo é analisar as atitudes sociais das crianças em relação à inclusão e se estas se modificarão com o programa informativo. A aplicação será na própria sala de aula, pelo professor. O (a) estudante pelo qual você é responsável está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. A mesma não apresenta riscos e você poderá obter qualquer esclarecimento antes e durante a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora. O (a) estudante terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar sua participação em qualquer momento sem prejuízos ou penalizações. Seus dados pessoais estarão sob sigilo e os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes. Como não há danos ou despesas decorrentes da realização dessa pesquisa, não há indenizações previstas.

Marília,                    de                    de                    .

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) aluno (a)  
\_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_ EMEF  
\_\_\_\_\_, concordo com os termos acima e  
autorizo a participação dele (a) nesta pesquisa.

Assinatura do responsável

Assinatura e Carimbo do  
Pesquisador Principal  
Camila Mugnai Vieira  
RG: 42065788-5  
CRP:78909-06 Fone Institucional: 34081848  
E-mail: camilamugnai@gmail.com

## APÊNDICE G - DINÂMICA DOS ENCONTROS E NORTEADORES GERAIS PARA O PROGRAMA INFORMATIVO INFANTIL

### DINÂMICA DOS ENCONTROS (baseada em Ferreira, 1998a)

- a. Aquecimento: promoção da motivação inicial e interesse pelo encontro do dia. Revisão do conteúdo trabalhado no encontro anterior e tarefas se houver.
- b. Desenvolvimento: exposição de informações, apresentação de estratégias, como jogos, livros, vídeos e dramatizações para o desenvolvimento do conteúdo.
- c. Exploração do conteúdo: análise e discussão do conteúdo desenvolvido, debate de idéias, resolução de dúvidas e levantamento de questões para busca e aprofundamento.
- d. Avaliação: produção, por parte dos participantes, referente ao conteúdo trabalhado, por meio da escrita ou de atividades artísticas, podendo ocorrer na forma de “tarefas para casa”.
- e. Fechamento: resgate dos principais tópicos, *feedback* quanto à participação do grupo e encadeamento dos conteúdos dos encontros anteriores com os posteriores.

### NORTEADORES GERAIS PARA O PROGRAMA INFORMATIVO INFANTIL

O professor precisa continuamente atentar-se a estes norteadores, durante todos os encontros do Programa Informativo a ser desenvolvido com seus estudantes:

1. *Considerar o contexto*: escolher os momentos mais adequados para realização das atividades, motivação das crianças, tempo disponível, materiais preparados, etc.
2. *Atentar-se às próprias concepções e condutas*: lembrar-se diariamente que suas ações e seu discurso são modelos para os alunos.
3. *Ampliar contato e mediar interações*: além do acesso a informações, os alunos precisam continuamente interagir entre si de modo positivo.
4. *Propiciar acesso a informações e espaço para debate, considerando*:
  - Proporcionar acesso a conteúdos sobre o assunto: informar, dar referências, incentivar interesse e buscas sobre a temática;
  - Trabalhar conceitos, terminologias e especialmente o manejo nas relações interpessoais;

- Incentivar a participação de todas as crianças nas atividades do programa e nas discussões sobre o tema;
- Acolher dúvidas, curiosidades e comentários sem julgamentos, mediando o debate de modo que leve a esclarecimentos e atitudes positivas;
- Elucidar o assunto (mitos sobre doenças, concepções inadequadas, limitações sociais, preconceitos, entre outros);
- Propiciar entendimento sobre necessidades especiais, importância de adaptações e apoios, indicados para cada caso individualmente;
- Ressaltar singularidades dos indivíduos, potencialidades, habilidades, similaridades entre pessoas com e sem deficiências;
- Incentivar aproximação, amizades, tentativas de comunicação, relações cooperativas, não gerando sentimentos de piedade e “favores”.
- Incentivar o papel da criança de multiplicadora das informações (na família e comunidade).

## APÊNDICE H - DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS

### **Encontro: 1**

#### **Tema: A diversidade na natureza e entre os homens**

**Objetivos:** introduzir o tema da diversidade na natureza e entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e da necessidade de respeito entre elas por meio de jogos coletivos e desenhos.

**Materiais:** jogos de mico e de memória com animais, lousinha, giz, apagador e recortes de palavras variadas.

#### **Atividades:**

Dividir as crianças em três grupos, de no máximo dez crianças cada um. Dois grupos receberão um jogo cada um e as instruções de como jogá-lo. O outro grupo receberá uma lousinha de mão, giz, apagador, recortes de palavras dobrados e as instruções do jogo de desenhos (cada participante receberá uma palavra e deve desenhar o que estiver escrito na lousa para os demais tentarem acertar a palavra). Solicitar que observem as cartas e desenhos atentamente. Metade do grupo deve jogar e a outra metade apenas observar; depois, trocam-se as posições das crianças. Ao final, cada criança deve escolher uma carta ou palavra para ficar consigo no debate posterior. As crianças devem jogar por aproximadamente 10 minutos por metade, totalizando 20 minutos.

#### **Debate sobre as atividades:**

- Perguntar a cada grupo como eram as cartas e depois como foram os desenhos. Primeiro sobre os animais, questionar quais estão com animais de diferentes tamanhos, cores, hábitos. Depois, com relação às palavras e desenhos, os diferentes alimentos, lugares, objetos, esportes. Questionar sobre seus gostos, preferências.
- Solicitar que as crianças relatem as diferenças que observam em seu dia-a-dia entre as pessoas, quanto a aparência, gostos e habilidades. Devem ser estimuladas a relatar diferenças de etnias, religiões, idade, gênero, idéias, personalidade.
- Explicitar que as diferenças existem e isso não é ruim, isso faz com que a natureza, as pessoas, o mundo se complemente. Às vezes as pessoas são diferentes em alguns pontos e semelhantes em outros. Dar exemplos concretos e do cotidiano. Incentivar a valorização das diferenças, as formas de se agir com respeito.

**Tarefa:** Solicitar às crianças que observem em casa e na rua as diferenças e as semelhanças entre as pessoas (pais, amigos e estranhos).

## **Encontro: 2**

### **Tema: A diversidade e as deficiências**

**Objetivos:** retomar o tema da diversidade entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e a necessidade de respeito entre elas. Introduzir a temática das deficiências, falando de nomenclaturas, limitações e possibilidades, no contexto da Educação Inclusiva, por meio da confecção do “painel da diversidade”, com recortes e colagem.

**Materiais:** recortes de revistas e jornais com imagens de pessoas diferentes em sua aparência, etnia, estilo, idade, gênero, assim como imagens de diferentes esportes, religiões, regiões, profissões, alimentos e objetos; papel craft, cola, vídeo com imagens de pessoas com deficiências.

### **Atividades:**

- Solicitar o relato da tarefa para voluntários: o que observaram em casa e na rua sobre diferenças e semelhanças entre as pessoas.
- **Painel da diversidade:** Distribuição dos recortes com figuras variadas entre as crianças. Solicitar que as crianças observem as figuras (as que conhecem e as que nunca viram). As figuras devem ser trocadas entre as crianças pela professora e, então, recolhidas e espalhadas sobre uma mesa ou num canto do chão. Solicitar às crianças em grupos de três, chamadas pela professora para irem até lá e escolherem uma figura cada. As figuras de que mais gostem ou menos gostem ou as figuras que para elas representem diferenças, em qualquer âmbito. Elas devem escolher e colar no painel. Depois disso, o painel deve conter figuras escolhidas por todas as crianças e deve ser mostrado a todos, como algo do coletivo, que representa a diversidade daquele grupo, de modo positivo.
- Deve-se enfatizar que as pessoas têm diferentes preferências, identificam-se ou não com determinadas pessoas e objetos, mas isso não significa que uns são melhores que os outros. Deve haver respeito e espaço para todos no mundo, em uma convivência harmoniosa.
- O segundo momento do encontro será uma introdução à temática das deficiências, como previsto, mas o disparador do tema não será o vídeo e sim uma fala e questionamentos do professor, que deve falar da existência de diferenças que muitas vezes as pessoas não estão acostumadas, chamadas de deficiências ou necessidades especiais. Deve dar abertura à fala dos estudantes e perguntar quais sabem o que é isso, o que sabem, se conhecem pessoas assim, pedir exemplos, deixá-los falar. Não é necessário dar muitas explicações nesse momento, mas falar de modo geral sobre as deficiências, que existem diferentes tipos, explicar que irão saber mais sobre o assunto nos encontros seguintes, especialmente sobre como se comportarem e se relacionarem com as pessoas com deficiência. Já é possível iniciar e diferenciação entre deficiência e “doença”, pela impossibilidade de cura, não contágio, entre outros aspectos. Explicar que cada deficiência pode trazer limitações, ressaltando as possibilidades de essas pessoas desenvolverem-se, relacionarem-se, a necessidade de adaptações e apoios diversos. Deve-se buscar envolver as crianças com a temática, enfatizando que elas podem aprender a respeito e isso pode ser útil para sua vida. Não incentivar sentimentos de piedade, mas de solidariedade. Comentar que existem nomenclaturas mais adequadas e que os apelidos geram sentimentos e atitudes negativas.

**Encontro 3:****Tema: A deficiência auditiva**

**Objetivos:** propiciar informações básicas sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizades e comunicação.

**Materiais:** vídeo disponível no *Youtube*: 1. Os três porquinhos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

**Atividades:**

- Retomar a introdução feita sobre a temática das deficiências.
- Vídeo do *Youtube* “Os três porquinhos em Libras”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres das mesmas, que podem passar pela história contada, impressões pessoais e devem abordar a LIBRAS. Nesse debate, incluir informações sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclatura adequada, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação (aparelhos auditivos, leitura labial, LIBRAS). Incentivar iniciativas de comunicação e amizade com pessoas com deficiência auditiva. Apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiência auditiva.
- Ensinar às crianças palavras/expressões simples em LIBRAS, como saudações. Fazer, pedir que tentem também, repitam os movimentos.

**Tarefa:** as crianças devem ensinar para 2 pessoas de seu convívio os cumprimentos aprendidos em LIBRAS, bem como comentar sobre o conteúdo deste encontro.

**Encontro 4:****Tema: A deficiência visual**

**Objetivos:** Idem ao anterior, mas com relação à deficiência visual.

**Materiais:** vídeo retirado do *Youtube*: O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes; caixas com escrita Braille; impresso com alfabeto manual e Braille.

**Atividades:**

- Vídeo do *Youtube* “O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes”: assistir o vídeo e depois debatê-los com as crianças, no mesmo sentido do encontro anterior, ressaltando aspectos da deficiência visual. Mostrar caixinhas com escrita Braille e passar pela sala para que as crianças possam manuseá-las.
- Depois, mostrar a todos impresso com alfabeto manual e Braille e passar pela sala para que todos possam ver.
- Falar da questão das nomenclaturas, de que há termos pejorativos e outros mais adequados, em função do sentimento que geram no outro e do sentido que têm para a sociedade. Explicar que eles estavam aprendendo vários nomes e o que significavam, mas que o mais importante era lembrarem sempre que essas pessoas são diferentes, como todas as outras, têm limitações e dificuldades, mas também podem ter uma vida plena se a sociedade oferecer condições.

**Encontro 5:****Tema: As deficiências físicas e múltiplas**

**Objetivos:** Idem ao anterior, mas com relação às deficiências físicas e múltiplas.

**Materiais:**

- Vídeos retirados do *Youtube*: “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”
- Livro Conte Comigo! - Ziraldo

**Atividades:**

- Retomar a tarefa do último encontro: ensinar palavras em LIBRAS para pessoas conhecidas.
- Vídeo do *Youtube* “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres das mesmas. Nesse debate, incluir informações sobre as deficiências físicas, definições, nomenclaturas adequadas, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação. Apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiências físicas.
- Fazer a leitura do livro “Contem Comigo”, do Ziraldo e debatê-lo em sala, contribuindo para a discussão no mesmo sentido exposto até o momento.
- Tentar relembrar com as crianças os símbolos ou estruturas que indicam adaptações, como rampas, estacionamento, assento no ônibus, sanitários adaptados, na própria escola e na comunidade. Também deve debater sobre obstáculos que constituem em barreiras à acessibilidade. Incentivá-los a respeitar essas indicações, construindo a compreensão dos motivos e importância das mesmas.
- Explicar sobre a existência de pessoas com múltiplas deficiências e as necessidades especiais destas, diferenciando enfaticamente das *generalizações indevidas* (“há pessoas que tem mais de uma deficiência, dê exemplos, mas não é porque uma pessoa tem uma deficiência que necessariamente ela tem outras”).
- Demonstrar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas.

**Tarefa:** as crianças devem pesquisar e trazer um exemplo de pessoa com deficiência (qualquer tipo) que superou suas dificuldades ou um exemplo de sucesso/superação (pode ser alguém famoso, atleta, artista, cientista, ou alguém de seu convívio). Devem perguntar para familiares, buscar em livros, revistas ou internet e trazer seu nome e um resumo de sua história por escrito para relatar para sala nos próximos encontros.

**Encontro: 6****Tema: A deficiência intelectual**

**Objetivos:** Idem ao anterior, mas com relação à deficiência intelectual.

**Materiais:** fantoches, caixa para teatro de fantoches, sugestão de roteiro para apresentação, com texto de Ferreira (1998) e adaptações da pesquisadora.

**Atividades:**

- Retomar a tarefa proposta no encontro anterior;
- Realizar a apresentação do teatro de fantoches a partir do roteiro proposto por Ferreira (1998) e as adaptações da pesquisadora, iniciando pela apresentação dos seguintes personagens:

**Carol (antigo nome: Jonas):** tem 5 anos e nasceu com deficiência intelectual, por isso além da sua escolinha, vai alguns dias em outra instituição especial, chamada Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Seu desenvolvimento é um pouco mais lento que o da maioria das crianças, ela aprende as coisas um pouco mais devagar, mas também pode aprender. Gosta muito de nadar, brincar de boneca e de ver livros sobre animais, mesmo ainda não sabendo ler.

**Fábio:** é o irmão de Carol, tem 7 anos e está no segundo ano. Gosta de estudar, andar de bicicleta e jogar bola.

**Soninha:** tem 7 anos e estuda na classe de Fábio, gosta de dançar e pular corda. Ela tem um irmão com deficiência intelectual.

- Propor um debate sobre a vivência, questionando o que mais gostaram da história, o que entenderam, fazer perguntas sobre os personagens e enredo que estimulem a participação;
- Introduzir conceitos sobre a deficiência intelectual, terminologias. Destacar que não se trata de uma doença, que os deficientes tem singularidades, não são todos iguais; indicar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades, similaridades com pessoas sem deficiência, sentimentos e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas;
- Deixar as crianças interagirem com os bonecos, fazendo comentários, perguntas. Deixar os estudantes manusearem os bonecos e contarem novamente a história.

**Encontro: 7****Tema: A Síndrome de Down**

**Objetivos:** Idem ao anterior, com relação à Síndrome de Down.

**Materiais:** coleção de livros “Meu amigo Down” – em casa, na rua e na escola – de Cláudia Werneck, editora WVA.

**Atividades:**

- Leitura dos livros: se as crianças já souberem ler sozinhas, podem ser divididas em 3 grupos e em cada um alguém fará a leitura de um dos livros; se ainda não conseguirem ler, a professora deve fazer a leitura dos livros, na sequência que quiser;
- Após as leituras, deve ser proposto um debate com as crianças para que compartilhem o que compreenderam das histórias e quais as suas reflexões sobre o “amigo Down” e seu contexto;
- Nesse debate o professor deve introduzir conceitos sobre a Síndrome de Down, causas. Indicar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas;

**Tarefa:** as crianças devem trazer perguntas que expressem suas dúvidas sobre o tema das deficiências, questionamentos que gostariam de fazer para uma pessoa com deficiência (qualquer tipo). Dar exemplos para facilitar a execução da tarefa pelas crianças: “Como uma criança sem as mãos faz para comer? Como uma pessoa que não enxerga escolhe as roupas que vai colocar sem fazer combinações erradas? Uma pessoa que não ouve pode casar com uma que escuta? Uma pessoa com Síndrome de Down pode trabalhar?”

Devem escrever: A pergunta que eu quero fazer é para uma pessoa com deficiência (tipo de deficiência) é: “pergunta?” Se as crianças ainda não souberem escrever devem pedir para um adulto redigir sua pergunta.

**No próximo encontro o professor deve recolher todas as questões e guardá-las para entregar à pesquisadora.**

**Encontro: 8****Tema: Inclusão I**

**Objetivos:** propiciar informações básicas sobre o processo de inclusão escolar, apresentando a proposta da Educação Inclusiva, dando ênfase ao papel de toda a comunidade escolar no processo (direção, coordenação, funcionários, professores, familiares e alunos com e sem deficiências). Apresentar recursos de apoio educacional e de saúde presentes na comunidade, externos à escola (como instituições especiais e serviços multiprofissionais). Ressaltar a importância da avaliação, das particularidades de cada caso e da busca constante da inclusão social. Apresentar os recursos na escola regular, como Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e adequações estruturais, por exemplo, e na sala comum (adequação curricular, etc). Enfatizar a importância do papel dos alunos na socialização e aprendizado de todos. Realizar a observação do ambiente escolar e na comunidade, considerando os elementos abordados.

**Atividades:**

- **Observação da escola:** o professor deve fazer uma fala sobre a temática “inclusão”, saber o que já ouviram sobre isso e introduzir conceitos básicos. Após isso, os alunos devem andar pela escola e observar a estrutura do prédio, assim como nas atitudes das pessoas da comunidade escolar em relação às pessoas com deficiências (ajudá-los com exemplos: rampas de acesso, bebedouro, apelidos, ajudas..). Eles devem ser instruídos a realizar essa observação por um dia inteiro, na aula, entrada, saída e intervalo. A discussão será feita no dia seguinte, a respeito do que observaram na escola que pode facilitar ou dificultar o processo de inclusão das pessoas com deficiências.

**Encontro: 9****Tema: Inclusão II**

**Objetivos:** dar continuidade ao encontro anterior

**Atividades:**

- **Discussão da observação da escola:** Os alunos devem expressar livremente o que observaram e pensaram a respeito. O professor deve mediar o debate incentivando uma postura ativa dos alunos no sentido de sua possível contribuição no processo de inclusão, com suas atitudes no presente e atuação futura. Também deve ampliar o olhar para o processo de inclusão na comunidade externa à escola, retomando exemplos já discutidos da necessidade de adaptações do meio e respeito às diferenças em todos os ambientes e de construção de cidadania. Questionar o que já ouviram falar sobre APAE e outras instituições ou serviços e ir esclarecendo seu papel, no sentido de desmistificá-los, incentivando respeito a seus usuários.
- **Visita à Sala de Recursos Multifuncional:** o professor deve levar seus alunos até a sala do AEE, se possível permitir que observem o ambiente, manuseiem materiais e instrumentos lá utilizados. De volta à sala, deve ser realizado um debate sobre este recurso, a quem se destina, que atividades são ofertadas, quais as semelhanças e diferenças com a sala regular, buscando elucidar esse recurso e possíveis discriminações aos usuários do mesmo, bem como aproximar às crianças do processo de inclusão vivenciado pela escola.

**Tarefa:** solicitar às crianças que tentem recordar dos encontros que tiveram a respeito do tema “deficiências e inclusão”, que pensem a respeito do que aprenderam e escrevam uma “mensagem” na qual resumam o que ficou de mais importante para eles sobre o tema, uma mensagem que seria para um colega de outra escola, que não teve essas aulas e nada sabe a respeito desse assunto. Podem sugerir que comecem: “O que eu aprendi sobre as pessoas com deficiência foi...”. Se as crianças ainda não souberem escrever devem pedir para um adulto redigir sua mensagem.

**No próximo encontro o professor deve recolher todas as mensagens e guardá-las para entregar à pesquisadora.**

**Encontro: 10****Tema: Revisão e Encerramento do Programa**

**Objetivos:** revisão de todo o conteúdo trabalhado e construção por parte das crianças de uma “produção”, de livre escolha, que resuma e possa expressar a terceiros seu aprendizado sobre o tema das deficiências e da inclusão.

**Materiais:**

- Roupas e objetos para realização de uma encenação teatral, fantoches, material de papelaria, massa de modelar, tinta, etc...

**Atividades:**

- Retomar a tarefa do encontro anterior: mensagens para colegas que resumem seu aprendizado nos encontros sobre o tema: antes de solicitar a entrega de todas as mensagens pelos alunos, pedir que 3 voluntários leiam o que escreveram. Valorizar a realização da tarefa.
- Apresentar às crianças algumas de suas produções feitas nos encontros anteriores, retomando brevemente os conteúdos abordados em cada um, como numa síntese.
- Explicar a proposta do encontro atual, encerramento do trabalho, com uma produção por parte deles. Pedir às crianças que escolham uma atividade para sintetizar os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores, sendo dadas como opções atividades artísticas variadas, tais quais desenho, modelagem, música, colagem, poesia, teatro de fantoches ou encenado por eles, além de redações, etc. Além disso, definir se a produção será individual ou coletiva.
- Realizar o processo de construção desta produção, que deve levar o tempo definido pela professora e sua turma. Após o término da produção, se esta for individual, deverá ser compartilhada com o restante da turma, na forma de exposição/leitura, etc. Se for coletiva e se a turma quiser, devem ser incentivados a compartilhar sua produção com toda a escola, na forma de apresentação previamente organizada, painéis, etc.
- Os professores devem registrar com fotos e/ou filmagens/recolher as produções dos alunos bem como os coordenadores, caso seja compartilhadas com toda a comunidade escolar.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – ELASI (FORMA A)

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

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

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

exemplo:

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: .....

Escola: \_\_\_\_\_

Classe e período em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

.....

\*\*\*\*\*

- (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)

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender 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 A – ELASI (FORMA B)

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:

- (f) Concordo inteiramente
- (g) Concordo mais ou menos
- (h) Nem concordo nem discordo
- (i) Discordo mais ou menos
- (j) 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: .....

Escola: \_\_\_\_\_

Classe e período em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_  
 .....

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

**ANEXO B - ESCALA INFANTIL DE MENSURAÇÃO DE ATITUDES SOCIAIS  
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ Série/período: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES**

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 sempre precisa de ajuda 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 deficiente.

( ) sim      ( ) não      ( ) não sei

10) As classes só para alunos deficientes deveriam acabar.

( ) sim      ( ) não      ( ) não sei

11) A professora deve dar mais atenção para o aluno que é deficiente.

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 deficientes devem estudar em classes só para deficientes.

sim       não       não sei

20) Os alunos deficientes físicos devem estudar na classe comum.

sim       não       não sei