

MARIANA MAGNI BUENO HONJOYA

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO**

MARÍLIA

2020

MARIANA MAGNI BUENO HONJOYA

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha 2 – Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

Coorientador não oficial: Prof. Dr. Sadao Omote.

MARÍLIA
2020

H773a

Honjoya, Mariana Magni Bueno

ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO / Mariana Magni
Bueno Honjoya. -- Marília, 2020

66 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

Coorientadora: Sadao Omote

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Atitudes Sociais. 4. Ensino
Técnico. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Mariana Magni Bueno Honjoya

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO
À INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha 2 – Educação Especial no Brasil.

Comissão Examinadora

Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira

UNESP – Câmpus de Marília

Orientador

Prof. Dr. Sadao Omote

UNESP – Câmpus de Marília

Coorientador não oficial

Dr. Camila Mugnai Vieira

FAMEMA – Faculdade e Medicina de Marília

Marília

12 de novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sou, por tudo que tenho e por toda força, calma e resiliência que me concedeu nos momentos mais escuros da minha vida, me guiando pelas escolhas corretas e para a luz.

Aos meus pais, Mauro Pereira Bueno (*in memoriam*) e Carla Tupiná Magni Bueno (*in memoriam*), por tudo o que me proporcionaram, em especial a vida, a educação, os valores e o amor além da vida humana.

Ao meu esposo José Henrique, pela paciência, apoio, dedicação e carinho.

Ao meu filho Guilherme, minha razão de ser, por aceitar, ainda que sem muito compreender, as minhas ausências, que foram necessárias para a realização deste estudo.

À minha tia Maria Angela Tupiná, pela acolhida, acalento e afago na ausência de meus pais. Minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, que me conduziu com maestria pelos percalços desta pesquisa com profissionalismo, lisura e ética, expressei meus sinceros agradecimentos por sua disponibilidade nas orientações.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, que contribuiu significativamente para meu estudo, proporcionando muito conhecimento e evolução profissional e humana.

À minha amiga Priscila Pereira Martins, por todo incentivo, ajuda, compreensão e amizade.

A Rubia Ramires por todas as trocas de aula realizadas para que eu realizasse as disciplinas do PPGE.

Aos professores da FFC – Unesp – Marília, Prof. Dr. Eduardo Manzini, Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva, Profa. Dra. Débora Deliberato, Profa. Dra. Ligia Maria Presumido Braccialli, Profa. Dra. Rita de Cássia Tiberio Araujo, Prof. Dr. Sadao Omote e Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, pelo acesso ao conhecimento.

Aos doutores Camila Mugnai Vieira e Sadao Omote, por fazerem parte da banca de qualificação e pelas colaborações que fazem parte deste trabalho.

Às minhas colegas Keli dos Santos Guadagnino, Aline de Novaes Conceição, Aline Ferraro, Fernanda Pastroki, Adriana Alonso e Danielle S. Pinheiro Wellichan, por toda a colaboração e parceria. Que esta relação se concretize e se torne uma amizade duradoura.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma e do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, pelas contribuições e momentos agradáveis.

À diretora Ana Maria Mancera, que permitiu a realização deste estudo.

Aos professores e alunos da Escola Técnica que participaram deste estudo.

RESUMO

As atitudes sociais têm um papel muito importante no contexto da inclusão escolar, já que o relacionamento interpessoal, as atitudes e as opiniões têm implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem. Um caminho para se percorrer e para conseguir o ingresso no mercado de trabalho é o ensino técnico, que a cada dia vem sendo mais procurado pela população uma vez que a necessidade de qualificação de mão de obra está aumentando. Para que a inclusão seja possível no ambiente escolar, será necessária uma série de mudanças não apenas na estrutura física como também nas atitudes sociais de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, este estudo analisou as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência nesse contexto já que essas atitudes podem influenciar sua permanência, seu aprendizado e posteriormente sua inclusão no mercado de trabalho. Para a realização deste estudo, foi escolhida uma escola de ensino técnico do interior do Estado de São Paulo pelo fato de ela possuir alunos com deficiência matriculados nos mais diversos cursos. Para a coleta de dados e seleção da amostragem, foram consideradas as características da instituição, e esses participantes foram divididos em cinco grupos para a aplicação da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os resultados obtidos permitiram concluir que alunos e professores da instituição de ensino técnico selecionada apresentam atitudes sociais favoráveis à inclusão. Observou-se, no entanto, que as atitudes dos alunos que não possuem colegas com deficiência são mais favoráveis do que as dos estudantes que têm colegas com deficiência em sala de aula. Em relação aos docentes, observou-se que não há diferença significativa e, portanto, não é possível afirmar se um é mais favorável que o outro. Vale ressaltar que a mediação do professor na criação das relações interpessoais é importante e pode influenciar as atitudes sociais. A inclusão das pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho precisa percorrer ainda um longo e árduo caminho face às barreiras atitudinais que as cercam. Espera-se que os conhecimentos produzidos neste estudo possam contribuir para reflexões, conscientização e mudança das atitudes sociais de todos.

Palavras-Chave: Educação Especial; Inclusão; Atitudes Sociais; Ensino Técnico.

ABSTRACT

Social attitudes play a very important role in the context of school inclusion, since interpersonal relationships, attitudes and opinions have direct implications for the teaching-learning process. One way to go and get into the job market is Technical Education, which is increasingly sought after by the population, since the need for qualification of labor is increasing. For inclusion to be possible in the school environment, a series of changes will be necessary, not only in the physical structure but also in the social attitudes of the entire school community. In this sense, this study analyzed the social attitudes of teachers and students of Technical Education in relation to the inclusion of students with disabilities in this context. Such that these attitudes can influence their permanence, learning and later their inclusion in the job market. To carry out this study, a Technical Education school in the interior of the State of São Paulo was chosen, because it has students with disabilities enrolled in the most diverse courses. For data collection and sampling selection, the characteristics of the institution were considered and these participants were divided into five groups for the application of the Lickert Scale of Social Attitudes towards Inclusion. The results obtained allowed us to conclude that students and teachers of the selected Technical Education institution have social attitudes favorable to inclusion. It was observed, however, that the attitudes of students who do not have colleagues with disabilities are more favorable than those of students who have colleagues with disabilities in the classroom. In relation to teachers, it was observed that there is no significant difference and, therefore, it is not possible to say whether one is more favorable than the other. It is worth mentioning that the mediation of the teacher in the creation of interpersonal relationships is important and can influence social attitudes. The inclusion of people with disabilities in education and in the labor market still needs to go a long and arduous path, given the attitudinal barriers that surround them. It is hoped that the knowledge produced in this study can contribute to reflections, awareness and change in everyone's social attitudes.

Keywords: Special Education; Inclusion; Social attitudes; Technical education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escores da ELASI formas A+B de grupos de alunos e professores do ensino técnico	37
Tabela 2 - Tabela de escores ELASI A+B de professores e alunos do ensino técnico de acordo com a faixa etária	40
Tabela 3 - Escore da ELASI de alunos por curso	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Componentes e indicadores da atitude.....	23
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO	14
1. ATITUDES SOCIAIS	21
2. DEFICIÊNCIA E TRABALHO	24
3. ENSINO TÉCNICO E INCLUSÃO	26
4. OBJETIVO	30
5. MATERIAIS E MÉTODO	31
5.1. Aspectos éticos.....	31
5.2. Local	31
5.3. Participantes.....	31
5.4. Instrumento de coleta de dados	33
5.5. Procedimento de coleta de dados	34
5.6. Análise de dados	35
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
CONCLUSÃO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICE	51
APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS	51
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA OS MENORES	53
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	55
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES.....	56
ANEXO	58
ANEXO 1 – ELASI FORMA A	59
ANEXO 2 – ELASI FORMA B	63

APRESENTAÇÃO

Quando você muda por dentro, tudo ao seu redor muda também, e eu vivo constantemente em busca dessa mudança para evoluir não só espiritualmente, mas também como ser humano.

Ao ver minha formação inicial, a maioria das pessoas deve se perguntar: como uma enfermeira acabou indo para a educação especial? Afinal, esse é um mundo composto por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, que atuam constantemente com o público da educação especial.

No início de 2014, fui contratada para lecionar em uma escola técnica para o curso de Enfermagem e Segurança do Trabalho. Nestes cinco anos em que atuo como professora, já tive contato com inúmeros alunos e observo que, em suas histórias, eles visam com o curso profissionalizante a uma mudança de vida, a uma carreira, a uma ascensão social.

Para ajudar na formação desses educandos, busco sempre me especializar e, em 2016, iniciei a especialização em Formação Didático-Pedagógica em Enfermagem e pude conhecer e aprender com a Dra. Maewa Martina. Com sua delicadeza e paixão pelo que faz, ela trouxe reflexões sobre as metodologias inclusivas e sobre como as atitudes sociais influenciam as relações pessoais e, quando voltadas à educação, impactam a vida dos alunos considerados à margem da sociedade.

Neste período, coincidentemente, um aluno surdo ingressou no curso de Mecânica na instituição em que leciono. Durante uma conversa, sua intérprete de Libras relatou o impacto positivo na vida desse aluno após o início de sua profissionalização. Esse fato motivou-me a adentrar a escrita científica com o meu primeiro artigo sobre inclusão escolar que conta o relato de experiência desse aluno.

A partir dessa vivência, as verdades que eu tinha sobre a prática pedagógica voltada para o ensino técnico começaram a me inquietar, e, por isso, surgiram inúmeras indagações e reflexões consubstanciadas nos aspectos ensinados pela dra. Maewa. Fiz, então, questionamentos sobre a formação de nós, professores do ensino técnico, quanto às metodologias utilizadas em sala de aula e, principalmente, como as nossas atitudes sociais refletem nas vidas acadêmica e profissional de

nossos alunos. Ainda nesse período, iniciou-se a suspeita, e depois confirmação, do diagnóstico de autismo do meu filho, que fez com que eu aprofundasse ainda mais as reflexões sobre as práticas inclusivas.

Com a alma repleta de perguntas, revisões e ponderações, iniciei meus estudos e cheguei à tese da dra. Thelma Chahini. Intitulada *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*, sua pesquisa embasou e serviu como modelo para meu estudo.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em agosto de 2018 sob orientação da Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, que me encaminhou por uma trilha de descobertas e aprendizagens na área da educação especial. Tive o prazer de conhecer e de participar do grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Sadao Omote, que, em suas reuniões, levou-me a um constante aprimoramento dos conhecimentos sobre a educação especial e à elevação do pensamento crítico.

Assim, permeada por essas reflexões e pelo respeito ao ser humano e a toda a sua diversidade, cheguei a essa dissertação, que humildemente busca compreender as atitudes sociais em relação à inclusão no ensino técnico.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar ganha a cada dia um espaço maior de discussão, porém os estudos sobre essa temática ficam restritos à educação básica e ao ensino superior, pouco abordando o ensino técnico.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) observam que o movimento pela inclusão escolar no Brasil teve um significativo impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que a maioria dessa população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro.

Chahini (2010) assinala que, desde a Antiguidade até os dias atuais, a sociedade vem demonstrado dificuldades para lidar com as diferenças pessoais e aceitar pessoas com necessidade especiais. Nessa mesma perspectiva, Mendes (2008) diz ainda que no mesmo período histórico os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Goffaman (1963) diz que os gregos criaram o termo *estigma* para se referir aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou para falar mal do status moral de quem os representava. Dessa forma, podemos observar que o estigma é algo inerente ao ser humano, ocorrendo quando se deparam com o estranho e com a deficiência, e é destinado a tudo aquilo que foge do que é tido socialmente como normal dentro do desenvolvimento humano, sendo rotulado.

Na educação, passamos por diversos marcos na história que caracterizam momentos de negligência até chegar à atualidade para vivenciar o movimento de inclusão da pessoa com deficiência.

Ao pesquisarem sobre a história da educação especial no Brasil, Mendes (1995) e Jannuzzi (1992 apud Miranda, 2008) assinalaram que, na educação especial, em diferentes países e inclusive no Brasil, os períodos são distintos uns dos outros e demarcam mudanças na concepção de deficiência.

Na Antiguidade, como descrito anteriormente, a negligência e o estigma estavam fortemente evidenciados. Durante a Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que as pessoas com deficiência estavam inseridas, o que era uma forma de exclusão (MIRANDA, 2008). Ainda em seu trabalho, o autor aborda a Idade Média, associada ao surgimento do capitalismo, que presencia o início do interesse da

ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da preocupação com a socialização e com a educação, a visão patológica da pessoa com deficiência a colocava em uma situação de estigma, ou seja, do menosprezo da sociedade.

Por sua vez, a Idade Contemporânea foi marcada por avanços mundiais. No Brasil, esses avanços se iniciaram apenas na década de 1950 com a criação de classes e escolas especiais. Nessa época, surgiram instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que isentavam o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes no ensino público. Segundo Miranda (2003), em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada e em menos de dez anos já contava com 16 instituições.

Chahini (2010) diz que, no âmbito da educação, entende-se que a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa, preconceituosa e diversificada.

Conforme Silva (2011), um grande desafio para a comunidade escolar é implementar políticas públicas educacionais que diminuam as práticas pedagógicas segregacionistas para a construção de uma educação inclusiva que considere as diferenças e que garanta a efetivação da construção de conhecimentos, bem como que proporcione condições de acesso e permanência para todos na escola.

Capellini e Rodrigues (2009) descrevem a educação inclusiva como uma proposta da aplicação, no campo da educação, de um movimento mundial mais amplo, denominado *inclusão social*, que busca a construção de uma sociedade com oportunidades para todos. Para que isso ocorra, uma mudança nas atitudes sociais deve estar presente favorecendo essa construção. Compreende-se a inclusão escolar dentro desse contexto, como discussões mais específicas direcionadas ao processo de escolarização e, portanto, com desdobramentos mais voltados aos aspectos da escola ou do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, utilizamos a expressão *inclusão escolar* ao longo de nosso texto.

No mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência ainda representa um desafio desde a etapa da educação básica até o ensino superior, em instituições públicas e/ou privadas, como descreve Duarte et al. (2013).

Apesar da Constituição Federal de 1988 asseverar que a educação e o acesso a ela são direitos de todos, não é o que de fato ocorreu. Para que as pessoas com deficiência tivessem o seu direito garantido por meio da inclusão ou da tentativa de inclusão/inserção educacional, há aproximadamente 24 leis que abordam a temática além das declarações e das convenções internacionais. Alguns exemplos são a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), que estabelecem que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e, em relação às crianças e jovens com deficiência, preconizam que essas pessoas deverão preferencialmente cursar a rede regular de ensino, reforçando aquilo que já está estabelecido por lei.

Porém, o que acaba ocorrendo é a inserção desta população na rede de ensino regular sem garantir a ela o direito de aprendizagem, pois não há um preparo por parte das instituições e da comunidade escolar para receber esse aluno e trabalhar com ele de forma igualitária.

Para Chahini (2010), a formação fragmentada do profissional de educação acarreta como consequência um grau de despreparo do professor, o que, de certo modo, dificulta a operacionalização do discurso sobre a inclusão de pessoas do público-alvo da educação especial em todos os níveis de ensino. Essa formação abrange superficialmente a temática. Assim, o processo de inclusão na rede regular de ensino fica prejudicado.

Conforme as palavras de Capellini e Rodrigues (2009), o processo de inclusão passa a exigir “uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado.” Reforçando essas perspectivas de mudanças, Honjaya et al. (2018) dizem que, para que a inclusão seja possível no ambiente escolar, será necessária uma série de mudanças não apenas na estrutura física, como também uma mudança nas atitudes sociais em toda a comunidade escolar.

Pode-se observar um avanço na legislação sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino básico e no ensino superior. Porém, ao pesquisar sobre esse processo no ensino técnico, quase não se encontra nada descrito. Isso indica uma carência de reflexões, de estudos e de estatísticas que permitam a criação de políticas públicas, a adequação destas instituições, seja no âmbito da infraestrutura

ou da preparação do corpo docente e dos demais colaboradores da instituição, e o aumento de vagas para essa população nessas instituições.

Um bom caminho para se percorrer e para conseguir o ingresso no mercado de trabalho é o ingresso no ensino técnico, que a cada dia vem sendo mais procurado pela população com deficiência devido ao aumento da necessidade de qualificação de mão de obra.

Historicamente, conforme Garrido et al. (2017), o reconhecimento da importância do ingresso da pessoa com deficiência no mundo do trabalho ocorreu lentamente.

Os avanços no sentido de estabelecer direitos ao trabalho para pessoas com deficiência só são identificados, por exemplo, com a Convenção nº 159, de 20 de junho de 1993, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tem como objetivo a garantia e a promoção da reabilitação profissional e de empregos às pessoas com deficiência. Também foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991, a Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas e considerada o manual de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

A Lei de Cotas prevê a oferta e a ampliação de vagas de trabalho para as pessoas com deficiência e estabelece a reserva obrigatória de vagas em empresas com mais de 100 funcionários, seguindo a proporção de 2% das vagas para empresas com 100 a 200 empregados; de 3% para empresas com 201 a 500 empregados; 4% com 501 a 1000 empregados; e 5% para empresas com mais de 1001 empregados.

Garrido et al. (2017) pontuam que, embora sua efetivação tenha ocorrido de forma gradual, é a partir do avanço na fiscalização das empresas e da aplicação de multas que seu cumprimento mostra sinais mais visíveis de consolidação.

Com dados que alicerçam a importância dessa legislação, Gil (2010) mostra que o número de pessoas com deficiência sob contrato formal de trabalho é um bom exemplo: embora 306 mil contratações possam causar impacto, é preciso lembrar que representam apenas 7% dos empregos formais.

Em seu estudo, Garrido et al. (2017) constatam que entre 2012 e 2013 houve um aumento de 8,33% de empregos para pessoas com deficiência. A publicação ainda retrata as dificuldades que essas pessoas encontram para ingressar no mercado de trabalho competitivo.

Del-Masso (2000) assinala que o trabalho constitui fator de transformação social, pois é uma atividade que proporciona ao homem os meios para a sua realização pessoal e para o atendimento de suas necessidades básicas, além da sua integração na sociedade. Para que isso ocorra, a Lei de Cotas atua como política pública de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e o ensino técnico é um caminho para auxiliar na profissionalização delas.

Apesar dos dados animadores, em 2019 foi enviado à Câmara dos Deputados o Projeto de lei nº 6.159/2019, que desobriga as empresas a adotarem uma política de cotas para pessoas com deficiência ou reabilitadas. Segundo o texto desse projeto de lei (PL), as empresas podem substituir a contratação pelo pagamento de um valor correspondente a dois salários-mínimos mensais. A lei em questão ainda não foi aprovada até o momento, aguardando a constituição de comissão temporária pela mesa segundo dados do site da Câmara dos Deputados.

Caso o PL seja sancionado, representará um retrocesso muito grande dos direitos de inserção no mercado de trabalho adquiridos a duras penas pela população com deficiência. Essa inserção, aliás, apresenta muitas dificuldades devido aos preconceitos em virtude da falta de informação e, muitas vezes, pela falta de escolarização adequada, uma vez que essas pessoas em ambiente escolar são inseridas e não incluídas, tornando, assim, sua formação incompleta.

Na perspectiva do mercado de trabalho, se essas pessoas conseguirem ingressar no ensino técnico – e este atender aos requisitos de inclusão, adequando sua infraestrutura e realizando um trabalho de conscientização com a comunidade escolar para promover um ensino de qualidade –, talvez elas consigam quebrar as barreiras que dificultam seu ingresso no mercado de trabalho.

Em relação à educação técnica, há as escolas técnicas (ETEC) no Estado de São Paulo sob administração da autarquia do Centro Paula Souza, que são 100% gratuitas e que abrangem os mais diversos eixos de cursos como saúde e segurança, tecnologia, administração, alimentos, indústrias, edificações, música, entre outros. Também existem as escolas técnicas privadas distribuídas por todo território nacional com propostas semelhantes.

Devemos indagar, também, a formação dos professores desses cursos. Conforme relatado por Capellini e Rodrigues (2009) e Chahini (2010), que abordam a formação de professores do ensino regular e do ensino superior, a formação do profissional de educação já é fragmentada e pouco aborda a inclusão na educação.

Especificamente sobre a formação dos professores de cursos profissionais, não há nenhuma base sobre inclusão ou ela é muito superficial, cabendo a cada um deles procurar uma formação complementar, como as licenciaturas e os programas especiais de pedagogia, que também não se aprofundam na temática.

Fonseca-Janes et al. (2013) desenvolveram uma pesquisa a fim de discutir a diversidade que compõe as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UNESP e refletir em que medida a formação do pedagogo está direcionada para a futura atuação em uma perspectiva inclusiva. O estudo concluiu que, pelo conteúdo, pela carga horária e pela natureza isolada das poucas disciplinas incluídas nas matrizes curriculares, os alunos não recebem formação teórica e prática consistentes para a compreensão da educação inclusiva, a qual, na concepção dos autores, deve ser uma educação de qualidade.

Conforme Chahini (2010), o educador deve-se permitir passar por situações nas quais assuma a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber, até chegar à percepção da necessidade de aprendizado constante.

O ambiente e as relações do meio social são fundamentais, conforme apontam Omote et al. (2005, p. 388): “o meio social, representado por diferentes segmentos, constituiu um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva”.

Para que o ambiente e as relações sejam positivas para a inclusão, as atitudes sociais da comunidade escolar são importantes. Em seu estudo, Omote et al. (2005) dizem que o conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das relações das pessoas face à inclusão.

Em outro artigo, Omote e Pereira Junior (2011) descrevem que fazem parte da comunidade escolar os professores e demais profissionais da educação, além dos estudantes e de suas famílias. Os autores ainda ressaltam que as atitudes do professor são deveras mais importantes, se considerar-se que a resposta que colegas de classe emitem diante de aluno com deficiência pode ser parcialmente determinada pela postura do educador.

No estudo de Souza (2017, p. 753) o autor diz que:

Dessa forma, várias qualidades pessoais do professor precisam ser consideradas para que se consiga construir uma educação de qualidade, já que essas variáveis pessoais influenciam diretamente a sua atuação e, conseqüentemente, a formação do seu aluno. Considerando que a aprendizagem escolar dos alunos é resultado da interação que ocorre entre

eles e o professor, não basta que este tenha uma sólida formação em termos de conhecimentos sobre fundamentos da Educação, métodos e técnicas de ensino, nem de habilidades para o uso de diferentes recursos didático-pedagógicos, incluindo aí os de alta tecnologia. A relação ensino-aprendizagem deve ser analisada também sob a ótica das relações interpessoais entre quem ensina e quem aprende

As relações interpessoais refletem a atitude do professor. Assim, a sua formação é relevante, uma vez que, se ela não contemplar questões norteadoras sobre a inclusão, ao receber o aluno com deficiência em sala de aula, o professor não saberá realizar uma abordagem que permita sua permanência e aquisição de conhecimento como os demais. Sobre essa questão, Omote et al. (2005, p. 388) dizem que:

De toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. De um modo geral, eles não recebem formação especializada para lidar nessa nova situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão.

No ensino regular, as atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência são difíceis de acontecer devido ao despreparo de formação de professores e de toda a comunidade escolar. Quando o aluno com deficiência chega ao ensino técnico, ela se acentua devido à formação do professor, que só privilegia a área de formação profissionalizante.

1. ATITUDES SOCIAIS

As atitudes sociais vêm sendo discutidas ao longo de anos. Lima et al. (1986) dizem que o conceito de atitude tem desempenhado papel importante por meio da história da psicologia social, o que fez com que vários psicólogos chegassem a definir o campo da psicologia social como o estudo científico das atitudes. Já para Castelli (2003), o termo *atitude social* tem sido questão de estudo já há algumas décadas por teóricos de diferentes áreas do conhecimento como a psicologia social, a biologia evolucionista, as ciências sócias que estudam o comportamento, a psicologia freudiana, entre outras.

Lima et al. (1986) descrevem que, ao longo de anos, apesar de as medidas serem apenas avaliativas, os conceitos de atitudes tornavam-se cada vez mais elaborados. Assim, ao final da década de 1950, foi adotada pela maioria dos cientistas uma visão tridimensional de atitude, vista como abrangente das crenças (elemento cognitivo), dos sentimentos (elemento afetivo) e da tendência para ação (elemento conativo) de uma pessoa em relação a determinado objeto.

O estudo de Castelli (2003, p. 5) analisou diferentes definições para atitudes, citando:

- Egly & Chaiken (1993, p. 1): definem atitude como “uma tendência psicológica que é expressa pela avaliação de uma entidade particular, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade.
- Allport (1935) sugere que a definição de atitude tem pelo menos cinco aspectos: (1) estado mental e neural (2) de prontidão para respostas (3) organizada (4) através da experiência (5) empenhada a uma diretiva e ou dinâmica influência sobre o comportamento.
- Pinilla (1956 p. 58) destaca que a atitude “não é somente a resposta dada a determinada situação ou objeto e exercendo influência sobre o comportamento, mas que essencial da atitude é sua função de compor o comportamento”
- Krech, Cruchfield e Ballachey (1962) definem atitude como um sistema duradouro de avaliações positivas e negativas, sentimentos emocionais e tendências pro ou contra com respeito a um objeto social.
- Secord e Backman (1964), dizem que as atitudes são certas regularidades nos sentimentos, pensamentos, e predisposições para agir do indivíduo em relação a algum aspecto do seu ambiente.
- Jones e Gerard (1967), são do entendimento que a atitude é resultado da combinação, num silogismo, de uma premissa constituída por uma crença e outra constituída por um valor. Atitudes são essencialmente, valores derivados de outros valores – que são mais básicos ou que foram internalizados anteriormente no processo de desenvolvimento.
- Fredman, Carlsmith Sears (1970), falam que atitude é uma coleção de cognições, crenças e fatores (conhecimento) incluindo avaliações (sentimentos) positivas e negativas, todas se relacionando a um tema ou objeto central e o descrevendo.

- Rosnow e Robinson (1967) dizem que, atitude indica a organização num indivíduo de seus sentimentos, crenças e predisposições a comportar-se como o faz.
- Triandis (1971), entende como sendo uma idéia carregada de emoções que predispõe a um conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais.
- Thurstone (1931) definiu atitude como um afeto pró ou contra um objeto psicológico.

Ao analisar a definição de cada um dos autores supracitados, Castelli (2003) constatou a existência de termos comuns, valendo citar predisposição contra ou a favor com relação a algum objeto, sentimento, crença, pensamentos e conhecimentos. Isso significa que, apesar das diversas definições observadas pelo autor, o cognitivo, o sentimental e o conativo/comportamental estão presentes nessas definições, mostrando que os componentes da atitude – cognitivos e afetivos – predispõem ao comportamental, influenciando nas reações frente ao desconhecido.

Ainda reforçando essa relação ao definir em seu trabalho as atitudes sociais, Gomes (2009, p.17) diz que

o conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se constituem nos vinculados às atitudes sociais.

Na figura a seguir, podemos observar essa relação.

Figura 1- Componentes e indicadores da atitude

COMPONENTES DA ATITUDE	INDICADORES DA ATITUDE
↓	↓
COGNITIVO	Crenças Expectativas Percepções Conhecimento
AFETIVO	Emoções Sentimentos Avaliações de uma resposta emocional
COMPORTAMENTAL	Prontidões Disposições Tendências para a ação Intenções de comportamento

Fonte: Castelli, 2003 p. 9

Vala et al. (2013) partem da hipótese de que as pessoas constroem visões do mundo significantes e que o fazem por meio da interação social e da comunicação cotidiana, as quais ocorrem em contextos sociais diferenciados. É essa pluralidade de contextos que permite a elaboração de crenças e de visões do mundo comuns dentro dos grupos e diferentes entre grupos. Para Castela (2013), as atitudes são, então, construções influenciadas pela interação social e, inevitavelmente, fruto de comparações, de identificações e de diferenciações que possibilitam que tomemos uma posição frente a um determinado objeto.

Logo, podemos dizer que a atitude é uma tendência para responder a um objeto social – situação, pessoa ou acontecimento – de modo favorável ou desfavorável.

2. DEFICIÊNCIA E TRABALHO

O artigo 93 da Lei nº 8.213/91 garante cota de vagas para deficientes nas empresas brasileiras. Com isso, ao longo dos anos, o número de pessoas com algum tipo de deficiência na busca por cursos profissionalizantes vem crescendo consideravelmente.

Para Silva et al. (2015), apesar da publicação de mencionada lei, as empresas ainda apresentam dificuldades em cumprir a cota. Ademais, o número de pessoas contratadas é baixo em relação ao número de vagas existentes.

Tanaka et al. (2005) abordam que o processo de integração de profissionais com deficiência é dificultado, entre outras coisas, pelo descrédito em relação à capacidade para o exercício das funções a eles atribuídas, configurando uma barreira atitudinal que dificulta a inclusão.

Neves et al. (2015) argumentam que a qualificação profissional é considerada um impedimento para a contratação tanto pelas empresas como pelas próprias pessoas com deficiência. Estas, quando conseguem adentrar o mercado de trabalho, devido à pouca escolaridade, geralmente preenchem cargos com remuneração baixa e sem plano de carreira.

A literatura apresenta diversos trabalhos que abordam a problemática da qualificação profissional devido à baixa escolarização das pessoas com deficiência. Como exemplo podemos citar o trabalho Neves et al. (2015), que por meio de entrevistas apresentou o relato de empresas e de pessoas com deficiência sobre a baixa qualificação, tratando-a como uma dificuldade a ser superada. Ribeiro e Lima (2010) apontam em seu estudo que os anos de segregação que as pessoas com deficiência sofreram fizeram com que não tivessem o devido preparo para o ingresso no mercado de trabalho. Por sua vez, Tóldra (2007) enfatiza em seu estudo a falta de conhecimento sobre a Lei de Cotas e a falta de adaptação das empresas para que as cotas sejam cumpridas e as devidas adaptações e capacitações realizadas.

Além da perspectiva da falta de qualificação profissional, as literaturas referenciadas abordam, ainda, a problemática da oferta de vagas menos atrativas e

com baixa remuneração, que são um reflexo do capacitismo¹ e da baixa escolaridade.

Cavalcanti et al. (2015) relatam em seu estudo que é notório o efeito do trabalho na vida do indivíduo, a satisfação pessoal proporcionada aos sujeitos com deficiência que tiveram a oportunidade de inclusão no mercado de trabalho. Apesar disso, essas vagas só são preenchidas devido à Lei de Cotas, e a esses trabalhadores não são ofertadas as mesmas possibilidades de ascensão profissional que aos demais.

Pode-se observar nos relatos dos estudos mencionados a importância do trabalho na vida de qualquer indivíduo, pois ela proporciona o sentimento de satisfação e produção, além da melhoria da qualidade de vida devido à remuneração. Entretanto, observamos que a deficiência, mais as barreiras muitas vezes enfrentadas durante a vida escolar, acabam refletindo na sua profissionalização e no seu ingresso no mercado de trabalho.

¹ Capacitismo: “é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência” (DIAS, 2013, p. 5).

3. ENSINO TÉCNICO E INCLUSÃO

Historicamente, as mudanças no sistema educacional são principalmente de caráter político seguido de social e econômico.

Cunha (2000) diz que as reformas educacionais que aconteceram nas décadas de 1980 e 1990 abrangeram um conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, incluindo, frequentemente, transformações na educação técnico-profissional, desde a aprendizagem de ofícios manuais até a formação de quadros superiores.

Cunha (2000) também descreve que em 1995 a implementação da política educacional reservou um lugar especial ao técnico, que tinha como principal objetivo a otimização econômica dos recursos financeiros públicos e que os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade.

Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 transformou o sistema de ensino profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico (superior). O decreto ainda definiu o ensino técnico como sendo independente do ensino médio. Cunha (2000) observa que o aluno poderia cursar o ensino médio ao mesmo tempo em que o técnico, após a conclusão ou isoladamente. Com isso, só procuraria essa modalidade de ensino quem realmente tivesse interesse na profissionalização para o emprego.

Nesse contexto e com os avanços das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, como é abordada a inclusão dessas pessoas no ensino técnico? Alguns autores vêm abordando as perspectivas da inclusão no mercado de trabalho. Estudos de Silva et al. (2015), Garcia (2014), Campos et al. (2013), Tanaka et al. (2005) apontam a falta de qualificação profissional como um dos empecilhos para a contratação e para o preenchimento da vaga – daí a importância do ensino técnico para que as pessoas com deficiência ingressem no mercado e permaneçam empregadas.

Para Passerino et al. (2014), muito mais do que uma mera questão financeira, o trabalho garante o direito de o cidadão se sentir produtivo, incluído, valorizado e independente. Ainda segundo a autora, recentemente ações específicas no campo de formação das pessoas com deficiência têm sido objeto de atenção das políticas públicas. Como exemplo, ela cita um dos programas que se estendeu às pessoas com deficiência, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(PRONATEC). Criado pelo governo federal em 2011, tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, abrangendo também a formação das pessoas com deficiência.

Apesar da atenção das políticas públicas em promover o ingresso das pessoas com deficiência no ensino técnico, a falta de formação e de conhecimento de estratégias pedagógicas de professores dessa modalidade de ensino é algo para o qual se atentar, uma vez que esses profissionais têm em sua grande maioria formação de bacharelado na área em que o curso é fornecido. Com a falta de complementação da licenciatura de ou cursos na área da educação, a abordagem pedagógica pode não favorecer o ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Para que a inclusão ocorra, é fundamental a capacitação desses professores tanto em questões metodológicas como nas atitudes sociais. Nessa perspectiva, Omote et al. (2005) dizem que é evidente que o professor da classe inclusiva, com atitudes genuinamente favoráveis, tem papel muito importante para que essa oportunidade de contato e de convívio possa ser produtivamente aproveitada por todos que dela participam.

Souza (2014) afirma que contemplar a complexidade das atitudes sociais das diversas pessoas que estão envolvidas no cenário da educação inclusiva parece ser um caminho relevante para a compreensão de fenômenos ligados à temática da deficiência.

Vieira (2014) considera fundamental a ampliação de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com deficiência, mas também das relações dessas com o mundo à sua volta e das concepções construídas na sociedade sobre elas. Isso tudo vem a afetar diretamente as relações institucionais e cotidianas, além de refletir na qualidade de vida de todos os envolvidos e nos diferentes contextos.

Nesse sentido, enfatiza-se que o ambiente escolar é um local que permite a realização de diversos estudos acerca das pessoas com deficiência, e estudar a relação das atitudes sociais de professores e alunos no ensino técnico é de suma importância. Conforme Souza (2015, p. 16464):

Especificamente no âmbito escolar, encontram-se pesquisas sobre as atitudes sociais dos professores, tendo em vista que, por intermédio da compreensão das atitudes dos docentes, é possível elaborar um perfil de condutas que eles adotam em sala de aula e que conseqüentemente podem influenciar os demais alunos.

Dessa forma, a influência positiva na comunidade escolar é imprescindível, pois por meio dela se rompem preconceitos e valores que estigmatizam as pessoas com deficiência. Nesse ambiente, muitas vezes cabe ao professor realizar essa mediação. Conforme Marinho (2016), a formação de professores capazes de realizar questionamentos constantes a respeito de suas concepções, de seus valores, de suas atitudes e de seus efeitos sobre seus alunos é fundamental, uma vez que pode contribuir para a validação de práticas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

Garrido et al. (2017) pontua que a deficiência deve ser discutida como sendo uma determinante social, e não centrada no sujeito. Além disso, cabe ao ambiente oferecer as oportunidades de igualdade e de equidade de direitos que permitam a inclusão de pessoas com deficiência.

Ainda em seu estudo, Garrido et al. (2017, p.9), sobre a perspectiva do mercado de trabalho, esclarecem que:

A visão das empresas sobre a deficiência e capacidade das pessoas com deficiência ocupam papel determinante no ingresso ao trabalho. Quando a visão é marcada nas limitações impostas pela deficiência, existe uma tendência a não acreditar que essas pessoas possam ser inseridas no trabalho; quando a visão é mais positiva, com olhar sobre as potencialidades, vislumbra-se a possibilidade das pessoas com deficiência trabalharem.

Neste panorama, as atitudes sociais positivas no ensino técnico são importantes, haja vista que por meio dela o professor pode orientar o olhar de toda a comunidade escolar para metodologias inclusivas que capacitem o aluno com deficiência para o mercado de trabalho.

Silva et al. (2017) dizem que a inclusão por meio da aprendizagem profissional torna-se uma alternativa para preparar as pessoas com deficiência antes do ingresso formal no mercado de trabalho, permitindo conhecimento prévio e adaptação às tarefas que desempenharão.

Para Lorenzo et al. (2017), ao abordar o assunto da inserção profissional, é importante refletir sobre o nível de formação desses cidadãos, uma vez que a escolarização e a qualificação profissional podem proporcionar maiores possibilidades de obtenção e de manutenção do emprego, de melhores cargos e condições de trabalho para o público com ou sem deficiência.

Ainda em seu estudo, a autora considera que para algumas empresas a questão da baixa escolarização está relacionada à pessoa ou às características da

deficiência, e em nenhum momento foram ponderados os obstáculos oriundos das próprias metodologias de ensino, que podem dificultar esse processo educacional entre tantos outros que ocorrem dentro e fora das escolas, mas que são externos ao indivíduo.

Assim, pode-se salientar que a atitude social no ambiente escolar profissionalizante é um dos determinantes para a permanência e para o sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência, podendo impactar a vida dessa pessoa.

4. OBJETIVOS

a. Objetivo geral

Analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência.

b. Objetivos específicos

Comparar as atitudes sociais de estudantes com as de professores.

Analisar as atitudes sociais de professores que têm alunos com deficiência em sala de aula e daqueles que não tem alunos com deficiência.

Analisar as atitudes sociais de alunos que têm colegas com deficiência em sala de aula e dos que não têm contato com esses alunos em sala de aula.

5. MATERIAIS E MÉTODO

5.1. Aspectos éticos

O projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética com parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa com o número CAAE 07935919.8.0000.5406.

Para a sua realização, solicitou-se autorização à direção de uma escola de ensino médio e técnico do interior do Estado de São Paulo especialmente para fins de efetivação da coleta de dados nessa instituição.

Após o recebimento da autorização estabeleceu-se o contato com os coordenadores de curso, professores e alunos com a finalidade de expor os objetivos da pesquisa e verificar se eles gostariam de participar da pesquisa de maneira voluntária.

Por se tratar de uma escola de ensino técnico em que há alunos menores de idade, foi solicitada a autorização dos pais e responsáveis (Apêndice A) para a participação voluntária dos filhos no estudo. Da mesma forma, houve a solicitação da leitura e da assinatura do termo de assentimento (Apêndice B) a esses estudantes, tendo em vista que todos possuem idade acima de 12 anos.

5.2. Local

A unidade escolar foi selecionada por conveniência, uma vez que a pesquisadora tem acesso à instituição e pelo fato de ser uma escola técnica com alunos com deficiência matriculados nos mais diversos cursos técnicos.

5.3. Participantes

A instituição conta com 1200 alunos e 80 professores. O total da amostra escolhida para o estudo foi de 244 pessoas, sendo 204 alunos e 40 professores.

Como critérios de seleção, além da conveniência de pertencerem à comunidade escolar da instituição escolhida, foram convidados a participar do estudo os quatro alunos com deficiência pertencentes ao grupo 1. Os demais alunos

que participaram do estudo, caracterizados nos grupos 2 e 3, foram selecionados por meio de uma escolha intencional por área e por módulo com base no levantamento realizado na secretaria acadêmica das salas e dos cursos que possuem alunos com e sem deficiência.

Em relação aos professores, foi realizado um levantamento na secretaria acadêmica daqueles que lecionavam em salas de aula que tinham alunos com deficiência e sem deficiência para seleção e convite para participar do presente estudo.

Os participantes foram divididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G1): quatro alunos com deficiência, sendo três deles do sexo masculino e um do sexo feminino, com faixa etária entre 16 e 36 anos. Os integrantes do sexo masculino são surdos, e a integrante do sexo feminino, cadeirante. Eles estudam nos cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Mecânica e Ensino Médio Integrado ao Técnico de Mecatrônica;

Grupo 2 (G2): 100 alunos que não têm colegas com deficiência em sala de aula, sendo 54 deles do sexo feminino e 46 do sexo masculino, com faixa etária entre 15 e 36 anos (média de 27,42 anos e desvio padrão de 7,23). São alunos dos cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Ensino Médio Integrado ao Técnico de Mecatrônica e Técnico em Enfermagem.

Grupo 3 (G3): 100 alunos que têm colegas com deficiência em sala de aula, sendo 41 deles do sexo feminino e 59 do sexo masculino, com faixa etária entre 15 e 47 anos (média de 21,04 anos e desvio padrão de 8,61). São alunos dos cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Ensino médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica e Técnico em Mecânica.

Grupo 4 (G4): professores que têm aluno com deficiência em sala de aula, com um total de 20 professores selecionados intencionalmente e que concordaram em participar da pesquisa, sendo 11 professores do sexo masculino e 9 professoras do sexo feminino, com faixa etária entre 34 e 58 anos (média de 44,9 anos e desvio padrão de 9,35), lecionando nos cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Mecânica e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica.

Grupo 5 (G5): professores que não têm aluno com deficiência em sala de aula. Foram selecionados 20 professores de forma intencional, sendo 10 professores do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idade entre 33 e 68 anos (média de 46,8 anos e desvio padrão de 9,78), que lecionam nos cursos de Técnico

em Enfermagem, Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas.

5.4. Instrumento de coleta de dados

Foi utilizada a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) nas formas A e B. A ELASI foi devidamente validada e padronizada (OMOTE et al., 2005). A ELASI é um instrumento de pesquisa elaborado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, obedecendo a todos os critérios necessários de padronização e confiabilidade, tendo como objetivo mensurar as atitudes sociais frente à inclusão com rigor científico, evitando que as discussões acerca da realidade social da inclusão sejam apenas opinativas ou baseadas em dogmas (OMOTE et al., 2005).

As atitudes sociais são um conjunto de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais derivados de sentimentos, ações, crenças e valores preconcebidos que fazem com que as pessoas tenham atitudes comportamentais frente a algo, atitudes as quais a ELASI visa verificar de maneira científica. Para tanto, ela é composta por 35 itens, sendo 30 para mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. As alternativas que acompanham o enunciado expressam concordância ou discordância em relação ao conteúdo abordado no enunciado, nomeadamente “concordo inteiramente”, “concordo mais ou menos”, “nem concordo nem discordo”, “discordo mais ou menos” e “discordo inteiramente”.

A escala de mentira é composta por cinco itens e segundo Omote et al. (2005, p. 391) “serve para verificar algum problema ocorrido na mensuração resultante de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta”. Depois de excluídas as cinco questões, restam 30 questões divididas em 15 questões favoráveis e 15 questões desfavoráveis tanto na forma A como na forma B, que se equivalem.

Nas formas A e B (Anexos A e B), a ELASI foi utilizada como instrumento de coleta com a finalidade de verificar as atitudes sociais de alunos e de professores de

uma escola de ensino técnico do interior do Estado de São Paulo em relação à inclusão de alunos com deficiência.

5.5. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica por meio de aplicação da ELASI nas formas A e B no primeiro semestre de 2019, considerando os grupos estabelecidos e descritos anteriormente.

Estabeleceu-se contato com a secretaria acadêmica da instituição para a realização do levantamento dos cursos e das turmas em que havia alunos com deficiência declarados e devidamente matriculados e para o levantamento das turmas em que não havia alunos com deficiência matriculados.

Após esse primeiro contato, foi realizado o levantamento dos professores que lecionam para esses alunos e dos professores que não têm contato com esse público em sala de aula. Com base nesses dados, entrou-se em contato com os coordenadores de curso para se esclarecer sobre os objetivos da pesquisa e como seria a realização da coleta de dados.

Ato contínuo, foi realizada uma visita às turmas selecionadas para compor os grupos G1, G2 e G3 com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa e de convidar os alunos a participarem. Para aqueles que concordaram com essa participação, foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecidos para serem preenchidos por eles (Apêndice D) ou por seus responsáveis. Também foram entregues os termos de assentimento para os menores de 18 anos. Em seguida, foi realizado contato com a coordenação dos cursos para o agendamento das visitas e da coleta de dados. O total de alunos que a pesquisadora procurou para compor a pesquisa foi de 100 integrantes para G2 e G3. Para a composição do G4 e G5, foram selecionados de forma intencional os professores que se enquadravam nas características dos respectivos grupos.

Para a aplicação da ELASI nas formas A e B para o G1, após o primeiro contato, a pesquisadora procurou os participantes para a coleta de dados na própria instituição de ensino em momentos em que se encontravam disponíveis. Dois participantes responderam à forma A e dois responderam à forma B.

Para os alunos que não tinham colegas em sala de aula com deficiência (G2), a coleta ocorreu também em sala de aula com a presença da pesquisadora em horários em que os participantes estavam disponíveis. A aplicação ocorreu em dois momentos: em um primeiro para a aplicação da ELASI na forma A, com 50 alunos, e em um segundo momento para a aplicação da ELASI na forma B para os outros 50 participantes.

A aplicação para os alunos que tinham colegas em sala de aula com deficiência (G3) ocorreu com as mesmas etapas e adoção dos critérios aplicados ao G2 (50 alunos responderam à ELASI forma A e 50 alunos responderam à ELASI forma B).

Em relação aos grupos de professores, foram selecionados e convidados a participar da pesquisa 20 professores que tinham alunos com deficiência em sala de aula (G4). Foi entregue a cada um deles o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) e explicados os objetivos da pesquisa. Posteriormente, a 10 deles foi entregue a forma A e para os outros 10 a forma B. O mesmo ocorreu com os 20 professores que não tinham alunos com deficiência em sala de aula (G5), e a devolutiva dos questionários aconteceu na mesma proporção que a do G4.

5.6. Análise de dados

Após a finalização da coleta de dados, os resultados obtidos foram tabulados, organizados em tabelas demonstrativas, tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos e qualitativos. O escore total de cada participante foi obtido pela soma das notas atribuídas aos 30 itens da ELASI. São atribuídos valores aos itens, em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos positivos, a nota 5 é para a alternativa “concordo inteiramente”, a nota 4 é 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 é para “concordo inteiramente”. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo, que, portanto, pode variar de 30 a 150 (OMOTE et al., 2005).

Comparou-se os escores obtidos para cada um dos participantes na aplicação da ELASI, formas A e B, em cada um dos respectivos grupos, utilizando a prova de Mann-Whitney, que demonstrou que as diferenças entre cada uma das formas não são estatisticamente significativas com equivalência entre os resultados obtidos pelas duas formas ($p > 0,05$). Assim, uniram-se os dados dos participantes que responderam à forma A com os que responderam à forma B em uma única amostra de cada um dos grupos. Como o G1 tem apenas quatro participantes e nenhuma análise estatística faz sentido, os membros pertencentes a esse grupo foram realocados para o G3, que soma um total de 104 participantes.

Os resultados foram apresentados por meio de tabelas e discutidos a partir da análise de dados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados a seguir os resultados obtidos com a aplicação da ELASI nas formas A e B para cada um dos respectivos grupos com o intuito de analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico.

Uma síntese dos escores obtidos da ELASI é apresentada na Tabela 1. A variação é indicada pelo menor e maior escore, e a dispersão em torno da mediana é indicada pelos valores do quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 - Escores da ELASI formas A+B de grupos de alunos e professores do ensino técnico

Grupos	N	Variação (mín.-máx.)	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)	Desvio padrão
G2	100	74-146	132	120-134,25	11,34
G3	104	85-144	123	113-130	11,83
G4	20	108-145	130	122,25-136,5	12,47
G5	20	92-146	128	120-133,25	11,60

Fonte: elaboração própria.

Ao comparar G2 com G3, encontrou-se o valor de $p=0,0024$. Como $p<0,05$, a diferença entre eles é, portanto, significativa. Ao observar a Tabela 1, verificamos um escore de 132 em G2, que compete aos alunos que não têm colegas com deficiência em sala de aula, e de 123 em G3, que compete a alunos que têm colegas com deficiência, demonstrando contrariedade à hipótese deste estudo, que propunha que alunos em contato com colegas com deficiência teriam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Buscando na literatura por estudos com resultados semelhantes a este, destaca-se um de 2009 realizado por Gomes com o título *Atitudes Sociais de Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física: Estudo Exploratório em Alunos dos 17 aos 20 anos*. Ao abordar as atitudes sociais, o estudo traz o seguinte resultado:

Uma conclusão inesperada está relacionada com a variável presença de pessoas com deficiência na turma, onde os resultados analisados evidenciam que as atitudes específicas na EF dos alunos que nunca tiveram presença de pessoas com deficiência na turma são

ligeiramente superiores em termos médios, comparativamente com os alunos que já tiveram essa experiência (GOMES, 2009, p. 65).

Os dados deste trabalho não estão em consonância com os dados da pesquisa de Chahini (2010), que, ao realizar um estudo sobre as atitudes sociais de professores e alunos de uma universidade no norte do país, obteve como resultado atitudes sociais mais favoráveis dos alunos em relação à inclusão. A autora constatou que a experiência de estudar com colegas com deficiência na mesma classe torna mais favoráveis suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Outro trabalho analisou as atitudes de crianças sem deficiência com relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de educação física. Block (1995) chegou à conclusão de que a presença de alunos com deficiência na turma, ou ter um amigo/familiar com as mesmas limitações, está intimamente ligada a atitudes gerais mais favoráveis, divergindo dos resultados encontrados na análise deste estudo.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são, certamente, um importante começo para a inclusão escolar (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011). Apesar de os dados discutidos anteriormente demonstrarem que a atitude social de alunos que não têm contato com alunos com deficiência são mais favoráveis à inclusão, a inserção de alunos com deficiência no ensino técnico pode contribuir para a melhoria das atitudes sociais de professores e de alunos, uma vez que o convívio, a amizade e a empatia desenvolvida nas relações interpessoais escolares podem trazer essa positividade para as atitudes sociais referentes à inclusão do aluno com deficiência no ensino técnico.

Omote et al. (2005) asseveram que, evidentemente, não é o simples contato por si só que garante a mudança de atitudes na direção favorável. Dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas, as atitudes sociais podem se tornar mais negativas. Portanto, é fundamental que, quando ocorrer a formação das relações interpessoais por meio da inclusão ou da inserção, as informações levadas tragam experiências positivas para que as atitudes sociais sejam favoráveis.

Na mediação dessas relações, podemos pontuar o papel do professor, que também foi analisado por este estudo. Assim, ao comparar os dados obtidos das atitudes sociais em relação à inclusão dos professores que têm alunos com deficiência (G4) com os dados do grupo de professores que não têm alunos com

deficiência em sala de aula (G5), temos como resultado $p=0,3801$, ou seja, as atitudes sociais do G4 não têm significativa diferença para o G5.

Outra análise que os dados desta tabela possibilitaram foi a comparação entre o grupo de alunos (G2 e G3) e de professores (G4 e G5), na qual se obteve como resultado $p=0,3276$, não havendo significativa diferença. Assim, não se pode afirmar que um grupo tem uma atitude mais favorável que o outro em relação à inclusão.

Segundo Omote et al. (2005, p. 388), “a inserção de algum aluno com deficiência em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas de classe, nem lhe garante ensino de qualidade [...]”. Os autores ainda observam que, como parte da preocupação em implementar a inclusão, as atitudes sociais dos professores em relação a esse processo vêm sendo investigadas nos últimos anos. Alguns desses estudos foram realizados por Balboni et al. (2000), Omote et al. (2005; 2011) e Brito (2013), que ressaltaram a importância do papel que o professor tem como influenciador das atitudes sociais dos alunos. Nos estudos citados anteriormente, também é salientada a falta de preparo do professor no que se refere à inclusão de alunos com deficiência.

A respeito da falta de preparo do professor, Torres et al. (2018, p. 18) dizem que

anualmente nossas universidades formam professores que muitas vezes desconhecem o fato de que terão seguramente alunos do PAEE em suas turmas. Esses professores que desconhecem as leis e os direitos desses estudantes poderão continuar questionando a presença dos alunos PAEE na escola ou inviabilizando que eles tenham acesso ao currículo. Eles continuaram reclamando, e com razão, pois não foram preparados para ensinar tais alunos e não poderão contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, mais justa e menos desigual.

Dessa forma, o resultado da pesquisa mostra que estatisticamente não é possível dizer se um grupo de professores tem atitudes mais favoráveis que o outro. Apesar disso, pode-se inferir que o professor que em sua formação tiver uma disciplina que aborde a inclusão ou fizer uma especialização na área poderá trazer para a rotina de sala de aula metodologias que possibilitarão a inclusão desses alunos, criando um aprendizado justo e possibilitando o reflexo disso em atitudes sociais mais favoráveis por parte de todos.

Outra análise que este estudo permitiu foi em relação à idade cronológica dos participantes. Conforme Omote (2017), a idade cronológica pode ser um importante determinante de fenômenos psicossociais, como as atitudes sociais, pois pode implicar efeitos de experiências acumuladas pelas pessoas de mais idade ou menor abertura para novas informações por parte de pessoas mais jovens.

Nesse diapasão, verificou-se a idade de alunos e professores participantes do estudo, subdividindo-os em mais jovens e mais velhos em função da média das idades. Em seguida, foi realizada a correlação entre os escores utilizando-se o teste de Mann-Whitney conforme dados apresentados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Tabela de escores ELASI A+B de professores e alunos do ensino técnico de acordo com a faixa etária

Grupo	ESCORE DA ELASI				IDADE CRONOLÓGICA		
	Acima Abaixo	Varição (mín.-máx.)	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)	Varição da Idade (mín.-máx.)	Média	Desvio padrão
G2	ac	74-153	131	122,75-139	27-50	34	6,398302
	ab	92-148	129	121,5-137	15-26	20	2,882662
G3	ac	85-144	127	119-133	21-47	29	7,037228
	ab	85-144	120	110,5-129	15-20	16	1,228273
G4	ac	120-145	128	118,75-133,25	46-57	49	3,321591
	ab	108-142	132	126,75-138,25	36-43	38	2,263846
G5	ac	92-146	127	120-134,5	45-59	50	4,295993
	ab	143-107	131	129,5-136,5	35-44	39	3,457681

Fonte: elaboração própria.

Ao comparamos os dados entre mais jovens e mais velhos, em relação aos alunos que não têm colegas com deficiência em sala de aula (G2), observou-se haver diferença significativa ($p=0,03161$) nas atitudes sociais uma vez que alunos com idade acima possuem um escore de 131, e que os alunos com idade abaixo possuem um escore de 129, tendo os mais velhos atitudes mais favoráveis que os mais novos. No entanto, o mesmo não ocorre quando comparamos os dados de alunos que têm colegas com deficiência em sala de aula (G3) ($p=0,3126$), nos quais a diferença se mostra não significativa.

Entre o grupo de professores que têm alunos com deficiência (G4), não houve diferença significativa entre os participantes mais velhos e mais jovens quanto às suas atitudes sociais ($p=0,1548$). Os professores participantes pertencentes ao G5 –

isto é, o grupo de professores que não têm alunos com deficiência em sala de aula – também não apresentaram diferença significativa em relação às atitudes sociais ($p=0,1912$).

Chahini (2010) realizou um estudo sobre atitudes sociais com alunos e professores do ensino superior, Omote e Pereira Junior (2011) estudou professores do ensino fundamental, e Souza (2011) analisou alunos de especialização em Atendimento Educacional Especializado. Nesses estudos foram encontrados resultados semelhantes ao desta pesquisa, em que o fator idade não apresentou diferença estatisticamente significativa nos grupos G3, G4 e G5.

Apesar disso, as literaturas brasileiras abordadas neste estudo (CHAHINI, 2010; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011) e o estudo português de Gomes (2009) apresentam dados sem diferença significativa, o que não permite nenhuma análise estatística dos resultados. O estudo de Balboni et al. (2000) sobre as atitudes sociais em relação à inclusão diz que as atitudes sociais estão correlacionadas inversamente à idade cronológica das pessoas – isto é, pessoas jovens tendem a ser mais favoráveis à inclusão que as mais velhas. Este estudo traz uma nova perspectiva sobre a análise desses dados, uma vez que houve diferença significativa entre os integrantes do G2, sendo que os alunos mais velhos tiveram escores mais altos que os mais novos, demonstrando assim uma atitude social mais favorável a inclusão.

Embora o foco de investigação seja a atitude social de professores e de alunos do ensino técnico, a autora deste estudo considera oportuno trazer, a título de curiosidade, outra consideração concernente à questão dos cursos realizados pelos alunos participantes do estudo. Isso porque existem alunos que pertencem ao eixo *saúde e segurança*, caracterizado pelos alunos de Enfermagem e Segurança do Trabalho (TST), e alunos que pertencem ao eixo *industrial*, que compete aos cursos de Mecatrônica e Mecânica.

A Tabela 3 apresenta uma síntese dos escores obtidos em cada um dos cursos conforme o grupo de alunos.

Tabela 3 - Escore da ELASI de alunos por curso

Grupo	Curso	N	Varição (mín.-máx.)	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
G2	Mecânica	24	91-145	127	119,5-134,5
	TST	9	121-153	133	126,5-145
	Enfermagem	67	74-151	133	122-139
G3	Mecatrônica	58	85-144	118	107,25-129,25
	Mecânica	25	85-140	123	118,5-130
	TST	17	111-144	124	117,5-135

Fonte: elaboração própria.

Ao comparar os dados entre os cursos de Mecânica (eixo *indústria*) e os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho e Enfermagem, que competem aos alunos que não têm colegas com deficiência em sala de aula (G2), observou-se não haver diferença significativa ($p=0,3454$) nas atitudes sociais. Porém, ao observar os escores 133 obtidos pelos cursos de *saúde e segurança*, é possível sugerir que esses cursos têm atitudes sociais mais favoráveis que os cursos do eixo da *indústria*, com escore de 127. Já ao comparar os dados obtidos em G3, que compete aos alunos que têm colegas com deficiência em sala de aula, e considerando que os cursos analisados foram Mecatrônica, Mecânica e Técnico em Segurança do Trabalho, verificou-se que $p=0,0051$, ou seja, há diferença significativa. Desse modo, ao comparar os escores dos cursos, observamos que o curso de Técnico de Segurança do Trabalho possui um escore maior com 124, seguido por Mecânica com 123 e Mecatrônica com 118, o que mais uma vez demonstra que o curso do eixo *saúde e segurança* possui escore mais favorável às atitudes sociais em relação à inclusão.

Revisitando a literatura em busca de pesquisas com dados semelhantes a esses, em que se analisam cursos com eixos de atuação na área da saúde e indústria e/ou exatas, não se obteve nenhum resultado. Porém, o estudo realizado por Santana (2013) com o título *Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente*, que avaliou os cursos de Geografia, Pedagogia, Ciências da Computação e Educação Física (cursos de humanas e exatas), trouxe como resultado que os cursos de humanas são mais favoráveis à atitudes sociais em relação à inclusão do que os cursos de exatas, embora em um dos cursos de Ciências da Computação, no qual havia um aluno com

deficiência, o escore obtido tenha demonstrado uma atitude favorável em relação à inclusão.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou as atitudes sociais de professores e de alunos sobre aspectos de inclusão no ensino técnico. Apesar da existência de leis que deveriam garantir não só o acesso como também a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho, as atitudes sociais em relação a essa população ainda são fatores determinantes para o sucesso da inclusão.

Os resultados obtidos permitiram concluir que alunos e professores da instituição de ensino técnico escolhida apresentam atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Observou-se, no entanto, que as atitudes dos alunos que não possuem colegas com deficiência são mais favoráveis do que as dos educandos que têm colegas com deficiência em sala de aula. Em relação aos docentes, observou-se que não há diferença significativa entre as atitudes sociais apresentadas pelos docentes que contam com alunos com deficiência em suas turmas em comparação aos que não os têm. Por isso, não é possível concluir que um é mais favorável que o outro, mas vale ressaltar que a mediação do professor na criação das relações interpessoais se mantém como essencial e capaz de influenciar as atitudes sociais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma observação em relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados é que ele pode vir a apresentar fragilidades futuras em relação aos resultados devido ao discurso do politicamente correto, tendo em vista que faz com que os participantes do estudo possam buscar as alternativas mais condizentes com este discurso, não demonstrando de fato sua atitude em relação àquilo que está sendo analisado. Uma reavaliação da formulação de suas questões poderia diminuir esse risco futuro.

Destaca-se a necessidade de se intensificar as pesquisas que envolvam pessoas com deficiência no ensino técnico, haja vista a dificuldade enfrentada pela pesquisadora em encontrar materiais sobre essa temática, frisando-se que o ensino técnico pode ser o primeiro caminho a se percorrer para a profissionalização e o ingresso no mercado formal de trabalho pela pessoa com deficiência.

Vale salientar que este estudo não esgotou todas as possibilidades de análise de dados, sendo possível a publicação em artigos periódicos e congressos, por exemplo, de outras análises.

Sugere-se que um novo estudo com intervenção nas atitudes sociais dos professores da instituição analisada possa melhorar os índices estatísticos e permitir a construção de atitudes e metodologias inclusivas que garantam a permanência e o acesso ao conhecimento dessa população, aumentando assim suas chances de inserção no mercado de trabalho e em vagas mais promissoras.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho precisa percorrer ainda um longo e árduo caminho considerando-se as barreiras atitudinais que a cercam.

Espera-se que os conhecimentos produzidos neste estudo possam contribuir para reflexões, conscientização e mudança das atitudes sociais de toda a sociedade e para estudos posteriores sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon W. A Definition of emotion. In: ALLPORT, Gordon W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961, p. 198.

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

BLOCK, M. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 60-77.

BRASIL. Lei Nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 129 de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.

BRASIL. Projeto de Lei 6.159/2019. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B79B776AD7DC7D70C248671F64E1283D.proposicoesWebExterno1?codteor=1837451&filenome=PL+6159/2019> Acessado em 19 de dezembro de 2019.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acessado em 14 de julho de 2018

BRASIL (1996). Ministério da Educação e do Desporto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acessado em 14 de julho de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acessado em 08 de maio de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13020-legislacao-de-educacao-especial>> Acessado em 15 de agosto de 2019

BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. *Revista Educação Especial*, vol. 30, num. 59, set-dez, 2017, pp. 657-667 Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, Brasil

CAMPOS, J. G. F. de, VASCONCELOS, E. P. G. de; KRUGLIANSKAS, G. (In Memoriam) Incluindo pessoas com deficiência: estudo de caso de uma multinacional brasileira. R.Adm., São Paulo, v.48, n.3, p.560-573, jul./ago./set. 2013

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, ser./dez. 2009.

CASTELLI, S. G. Atitude Turística. Universidade de Caxias do Sul. 2003

CASTELA, C. A. Representações sociais e atitudes face ao autismo. Dissertação de mest., Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. do Algarve, 2013

Cavalcanti V. M., S.D.M Celino, M.L Barbosa, K.A.O Leite, G.M.C Costa. Inclusão da PCD no mercado de trabalho. Rev. Enf. 2015 Jul-Dez; 1(2):85-91

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

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Texto apresentado no Seminário Nacional sobre Educação Profissional, promovido pela Flacso, sede Brasil, em Brasília, de 24 a 26 de julho de 2000. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 47-70, dezembro/2000

DIAS A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência; 2013; São Paulo. p. 5.

DEL-MASSO, M. C. S. Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, USP, São Paulo – SP, 2000

DUARTE, E. R.; et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Ver. Bras. Ed., Marília, v.19 n.2, p 289-300, Abr-Jun, 2013.

EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. The Psychology of Attitudes. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

FIGUEIREDO, N. M. A. Método e Metodologia na Pesquisa Científica. 3. Ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora (2008)

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da Universidade Paulista e a educação inclusiva. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul-Set, 2013.

GARCIA, V. G. Panorama da Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Brasil. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014

GARRIDO, M. A. T.; DEL-MASSO, M. C. S.; SILVA, N. R. O trabalho da Pessoa com deficiência na percepção de gestores de empresas. *R. Laborativa*, v. 6, n. 2, p. 06-22, out./2017.

GIL, M. Caminhos da inclusão: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP./ Marta Gil. – São Paulo; SENAI-SP Editora, 2012.

GOFFAMAN, E. Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert – data da Digitalização 2004 – Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>> Acessado em 25 de agosto de 2019.

GOMES, G. M. M. M. Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório em Alunos dos 17 aos 20 Anos. 2009. 83 f. Dissertação (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal.

HONJOYA, M. M. B.; LIMA, A. M.da S. B.; RIBEIRO, P. P. M. Educação Inclusiva para Deficientes Auditivos: Relato de uma Experiência. *Revista de Teorias e Práticas Educacionais – RTPE*. Vol.18,n1,PP.05-08 (Jan-Mar 2018).

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

LIMA, V. M. L. M; D'AMORIM, M. A. M. A relação atitude comportamento à luz da Teoria da Ação Racional. *Arq. bras. Psic.* Rio de Janeiro 38(1): 133-142 jan/mar. 1986

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 23, n.3, p. 345-360, Jul.-Set., 2017.

MARINHO, C.C. Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes em relação à inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

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

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set, 2011. Editora UFPR.

MIRANDA; A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação – n.7 – jan./dez. 2008

NASCIMENTO, F. P. do ; SOUSA, F. L. L. . Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática - como elaborar TCC. 1. ed. Brasília: Thesaurus Editora, 2015. v. 1. 384p

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

OMOTE, S. e PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. Pesquisas e Práticas Psicossociais 6(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2011

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação a Inclusão: Estudos Brasileiros. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, ISSN-e 1982-5587, vol.8, nº3,2013, pags 639-649

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014.

RIBEIRO, R.P.D.; LIMA, M.E.A. O trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v.13, n.2, p.195-207, 2010.

Santana, E. S.. Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente / Eder da Silva Santana. - Marília : [s.n], 2013. 188 f. : il.

SILVA, F. D. S.; COTRIM, D. S. Pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional: adaptações como alternativas para viabilizar a inclusão. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v.43, n.3, p. 160 – 181, set./dez. 2017.

SILVA, A. M. S. Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018

SILVA, P. N.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte: cenário e perspectiva. Ciência & Saúde Coletiva, 20 (8): 2549-2558,2015.

SOUZA, M. M. G. S. Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação a inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, 2014.

SOUZA, M. M. G. S; SILVERO, A. S; GALHARDI, C. M. Formação Inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. Revista Tecer – Belo Horizonte – vol. 7º, n13, novembro 2014

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes Sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialista em Educação Especial. Revista Educação Especial, vol. 30 núm.59, set-dez, 2017, PP 751-762 – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, Brasil

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.273-294

TOLDRÁ, R. C. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado de trabalho. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 110-117, maio/ago. 2009.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Social Attitudes and Initial Teacher Education for Special Education, Ver. Bras. Educ. Espec. vol.25 no.4 Bauru out./dez. 2019 Epub 25-Nov-2019

THURSTONE, L. L. Las actitudes pueden medirse. In: Summers, Gene F. (ed.) Medición de actitudes. México: editorial Trillas, 1976

VALA, J., CASTRO, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord.), Psicologia social (9ª edição revista e actualizada), (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Vala, J., Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord.), Psicologia social (9ª edição revista e actualizada), (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Estou realizando uma pesquisa intitulada ***Atitudes sociais de professores e alunos sobre aspectos de inclusão no ensino técnico*** e gostaria de convidar seu filho ou sua filha para participar dela.

Este trabalho tem o intuito de analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência. Isso poderá favorecer essas pessoas na capacitação e na inserção no mercado de trabalho devido à profissionalização. Além disso, os resultados desta pesquisa podem trazer melhorias às metodologias adotadas por professores e acarretar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de todos.

Esta pesquisa será feita nas dependências da sala de aula em que seu filho ou sua filha está matriculado(a) por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) com 35 itens. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado referente à inclusão do aluno com deficiência.

A participação de seu filho ou de sua filha na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira.

É importante te explicar que, de acordo com a Resolução nº 466/12 (um documento do Ministério da Saúde do Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de os participantes se exporem a riscos referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais em virtude das relações humanas e sociais de modo geral. Ainda de acordo com essa resolução, mesmo que os danos causados por ela sejam imediatos ou tardios, os riscos podem comprometer você.

Consideramos que nosso estudo apresenta risco mínimo. É possível que seu filho ou sua filha sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, o que pode gerar um possível constrangimento durante as respostas dos itens do questionário. Por isso, a participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, tanto a sua participação como a de seu filho ou de sua filha não são obrigatórias e poderão ser interrompidas a qualquer momento.

Ressalta-se que, caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a nenhum de vocês.

A identidade de seu filho ou de sua filha será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e de ética. Os resultados obtidos e os materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e em publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecerem, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Mariana Magni Bueno Honjoya certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo que meu filho ou minha filha participe deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de ler e de esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável

Mariana Magni Bueno Honjoya
(Responsável pela pesquisa)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista/FFC/UNESP
Tel.: (14) 99111-4926

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA OS MENORES

Estou realizando uma pesquisa intitulada ***Atitudes sociais de professores e alunos sobre aspectos de inclusão no ensino técnico*** e gostaria de convidar você a participar dela.

Este trabalho tem o intuito de analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência. Isso poderá favorecer essas pessoas na capacitação e na inserção no mercado de trabalho devido à profissionalização. Além disso, os resultados desta pesquisa podem trazer melhorias às metodologias adotadas por professores e acarretar no aperfeiçoamento do seu ensino e aprendizagem.

A pesquisa será feita nas dependências de sua sala de aula por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) com 35 itens. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado referente à inclusão do aluno com deficiência.

É importante te explicar que, de acordo com a Resolução nº 466/12 (um documento do Ministério da Saúde do Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de os participantes se exporem a riscos referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais em virtude das relações humanas e sociais de modo geral. Ainda de acordo com essa resolução, mesmo que os danos causados por ela sejam imediatos ou tardios, os riscos podem comprometer você.

Consideramos que nosso estudo apresenta risco mínimo. É possível que você sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, o que pode gerar um possível constrangimento durante as respostas dos itens da ELASI. Por isso, a sua participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a sua participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que, caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e de ética. Os resultados obtidos e os materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e em publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecerem, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Mariana Magni Bueno Honjoya certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que o meu responsável pode mudar de ideia em relação a essa participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e tive a oportunidade de ler e de esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) menor
RG (se já tiver):

Mariana Magni Bueno Honjoya
(Responsável pela pesquisa)
(Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista/UNESP)
Tel.: (14) 99111-4926

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Estou realizando uma pesquisa intitulada ***Atitudes sociais de professores e alunos sobre aspectos de inclusão no ensino técnico*** e gostaria de convidar você a participar dela.

Este trabalho tem o intuito de analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência. Isso poderá favorecer essas pessoas na capacitação e na inserção no mercado de trabalho devido à profissionalização. Além disso, os resultados desta pesquisa podem trazer melhorias às metodologias adotadas por professores e acarretar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de todos.

Esta pesquisa será feita nas dependências da escola na qual você atua por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) com 35 itens. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado referente à inclusão do aluno com deficiência.

A sua participação na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira.

É importante te explicar que, de acordo com a Resolução nº 466/12 (um documento do Ministério da Saúde do Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de os participantes se exporem a riscos referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais em virtude das relações humanas e sociais de modo geral. Ainda de acordo com essa resolução, mesmo que os danos causados por ela sejam imediatos ou tardios, os riscos podem comprometer você.

Consideramos que nosso estudo apresenta risco mínimo. É possível que você sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, o que pode gerar um possível constrangimento durante as respostas dos itens do questionário. Por isso, a participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a sua participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que, caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e de ética. Os resultados obtidos e os materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e em publicações científicas com a devida permissão da instituição e de

todos os participantes, além de obedecerem, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Mariana Magni Bueno Honjoya certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de ler e de esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante

Mariana Magni Bueno Honjoya
(Responsável pela pesquisa)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista/FFC/UNESP
Tel.: (14) 99111-4926

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES

Estou realizando uma pesquisa intitulada ***Atitudes Sociais De Professores e Alunos Sobre Aspectos De Inclusão No Ensino Técnico*** e gostaria de convidar você a participar dela.

Este trabalho tem o intuito de analisar as atitudes sociais de professores e de alunos do ensino técnico em relação à inclusão de alunos com deficiência. Isso poderá favorecer essas pessoas na capacitação e na inserção no mercado de trabalho devido à profissionalização. Além disso, os resultados desta pesquisa podem trazer melhorias às metodologias adotadas por professores e acarretar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de todos.

Esta pesquisa será feita nas dependências da escola na qual você estuda por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) com 35 itens. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado referente à inclusão do aluno com deficiência.

A sua participação na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira.

É importante te explicar que de acordo com a Resolução nº 466/12 (um documento do Ministério da Saúde do Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de os participantes se exporem a riscos referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais em virtude das relações humanas e sociais de modo geral. Ainda de acordo com essa resolução, mesmo que os danos causados por ela sejam imediatos ou tardios, os riscos podem comprometer você.

Consideramos que nosso estudo apresenta risco mínimo. É possível que você sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, o que pode gerar um possível constrangimento durante as respostas dos itens do questionário. Por isso, a participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a sua participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e de ética. Os resultados obtidos e os materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e em publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecerem, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Mariana Magni Bueno Honjoya certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de ler e de esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante

Mariana Magni Bueno Honjoya
(Responsável pela pesquisa)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista/FFC/UNESP
Tel.: (14) 99111-4926

ANEXOS

ANEXO 1 – ELASI FORMA A

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

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

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

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

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

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

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

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

*****O

mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra de trabalhadores com deficiência.

- (a) (b) (c) (d) (e)
1. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 2. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 3. O aluno com deficiência tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 4. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 5. Deve ser assegurado o convívio de alunos com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 6. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive àqueles com deficiência, o acesso a qualquer serviço ou instituição pública.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 7. As crianças com deficiência intelectual severa têm o direito de serem atendidas 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)
 8. O aluno com deficiência não tem nada a ensinar aos alunos sem deficiência.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 9. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
 10. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
 - (a) (b) (c) (d) (e)

11. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno sem deficiência e aluno com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Deve ser favorecida a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Com a inclusão, o aluno com deficiência não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma classe porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. No processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. Todas as pessoas com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Promover a inclusão de crianças com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
(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. As sociedades em geral devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. 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)
28. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, se não forem oferecidos serviços de apoio.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização tanto de alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. Colocar alunos com deficiência em classes de ensino regular prejudica a aprendizagem dos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. O lugar mais adequado de aprendizagem para o aluno com deficiência é a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO 2 – ELASI FORMA B

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou 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:

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

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

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

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

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

1. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. No convívio com crianças com deficiências, as crianças sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Os alunos com deficiência intelectual possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é saudável a convivência de pessoas com deficiência com aquelas sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. Os alunos com deficiência não devem frequentar classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)

12. O melhor local de atendimento educacional para a pessoa com deficiência é na instituição especializada.
- (a) (b) (c) (d) (e)
13. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
- (a) (b) (c) (d) (e)
14. Não há necessidade de toda a sociedade envolver-se com o objetivo de promover a inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos com deficiência e aqueles sem deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. Os alunos com deficiência só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. A pessoa com deficiência deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos com deficiência é um gasto orçamentário desnecessário.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (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

25. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
- (a) (b) (c) (d) (e)
26. A sociedade deve exigir que as pessoas com deficiência sejam atendidas em seus direitos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. 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)
28. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. 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)
30. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno com deficiência a sua participação em classe de ensino regular.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
34. A participação de alunos diferentes, inclusive aqueles com deficiência, na mesma classe, é benéfica para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
35. A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)