

**VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS DE PROFESSORES E MUDANÇAS EM SUAS ATITUDES  
SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Camila Mugnai Vieira, Sadao Omote

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente trabalho analisou os efeitos de um programa formativo nas atitudes sociais de professores em relação à inclusão e enfocou variáveis relacionadas às possíveis mudanças. Participaram do estudo 65 professores do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Uma delas formou o grupo experimental (GE) e a outra o controle (GC). Ambos passaram por pré e pós-testes, aplicou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Realizou-se uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os a aplicar em seus estudantes um programa formativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil. Foram sete encontros, de uma hora e meia, que abordaram as temáticas das deficiências e inclusão com estratégias pedagógicas variadas. Em seguida, foi realizada a mesma capacitação com o GC e após esta, um segundo pós-teste neste grupo e um follow up com o GE, ambos por meio da aplicação da mesma escala ou forma equivalente. Foram calculados os escores de cada participante na escala e realizadas provas estatísticas para verificação da significância das diferenças entre os grupos nos diferentes momentos. Adicionalmente, foram calculadas as diferenças entre os grupos que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais e aqueles que não apresentaram, com relação às variáveis: idade, pós-graduação, formação específica, tempo de docência e experiência com alunos deficientes. Os resultados apontaram efeitos positivos do programa formativo junto aos professores, no sentido de ter tornado suas atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. As diferenças entre os que apresentaram mudanças positivas e aqueles que não apresentaram não foram estatisticamente significantes em relação às variáveis estudadas.

# VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS DE PROFESSORES E MUDANÇAS EM SUAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Camila Mugnai Vieira; Sadao Omote. Famema e UNESP, Marília.

## Introdução

Uma série de variáveis pode estar relacionada às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. As investigações a esse respeito apresentam resultados diversos e os efeitos específicos de cada fator não são inteiramente compreendidos. Apesar destas imprecisões, a importância de algumas variáveis é evidenciada em muitas pesquisas, destacando-se o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência, a experiência no ensino de alunos deficientes e a formação profissional.

Em relação à idade cronológica, o estudo desenvolvido por Balboni e Pedrabissi (2000) indicou que professores mais jovens tinham atitudes sociais mais positivas do que os de maior idade cronológica. Hwang e Evans (2011) entrevistaram 33 professores coreanos e encontraram resultados semelhantes. Em contraposição a estes achados, algumas pesquisas brasileiras não indicaram diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão entre participantes mais jovens e os mais velhos (CHAHINI, 2010; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011; SOUZA, 2011). Há ainda resultados distintos, como o estudo de Fonseca-Janes e Omote (2010), no qual entre estudantes de cursos de Pedagogia, o grupo dos mais velhos apresentou atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que o grupo dos mais jovens.

Com relação à formação profissional, os participantes de cursos que tratavam da Educação Especial ou Educação Inclusiva, tanto de formação inicial quanto os de formação continuada em nível de especialização, pareceram não apresentar diferenças em suas atitudes sociais em relação à inclusão em função das disciplinas ou currículos aos quais tiveram acesso (KIJIMA, 2008; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

Os resultados foram em outra direção no estudo de Cagran e Schimidt (2011), que aplicaram um questionário a 1360 professores na Eslovênia, referente aos impactos da inclusão em diferentes áreas, tais quais, impacto sobre o próprio estudante com NEE, os colegas, os professores e o ambiente de sala de aula e verificaram que professores com formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) apresentaram atitudes mais positivas em relação a todos os domínios.

Estudos internacionais que abordaram o tempo de experiência docente e sua relação com as atitudes sociais em relação à inclusão indicaram que pode haver uma

relação inversa entre as duas variáveis, ou seja, professores mais experientes têm atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão (HASTINGS; OAKFORD, 2003, HWANG; EVANS, 2011). O estudo brasileiro de Orrico (2011), com professores do Ensino Fundamental, apontou que aqueles com maior tempo de docência apresentaram atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão do que aqueles com menos tempo de docência. Já Omote e Pereira Junior (2011) não verificaram diferença estatisticamente significativa entre os mais e menos experientes.

Em pesquisas com professores do Ensino Fundamental não foi verificada diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão entre os que tinham experiência prévia com alunos com deficiência e os que não tinham (CARVALHO, 2008; SILVA, 2008). A diferença entre os que tinham e não tinham esta experiência também não foi verificada entre alunos de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado em relação à inclusão (SOUZA, 2011). Já os estudos de Avramidis e Kalyva (2007) e Parasuram (2006) apontaram que as experiências prévias de professores com alunos com NEE são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. Em alguns casos ainda, a experiência prévia com alunos com deficiência pode gerar atitudes negativas, decorrentes, por exemplo, de situações de estresse (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002).

Há ainda estudiosos que não indicaram diferenças em relação a nenhuma variável demográfica analisada, como Boer (2012), que analisou as variáveis relacionadas às atitudes sociais de 44 professores em relação a estudantes com déficit de atenção e hiperatividade, autismo e deficiência intelectual e não encontrou relações estatisticamente significantes entre as variáveis investigadas, sendo elas, gênero, tempo de docência, experiência com educação inclusiva e até mesmo o elemento ainda pouco investigado, apoio em sala de aula.

A maioria dos estudos sobre e atitudes sociais indicou indubitavelmente a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço. De acordo com Omote et al. (2005), a capacitação dos professores deve incluir uma nova visão de ensino e aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão. Com este propósito, intervenções têm sido desenvolvidas para capacitação de professores em serviço, voltadas à educação inclusiva e preocupadas com as atitudes sociais, obtendo resultados positivos e observando indícios de mudanças nas concepções e atitudes dos professores participantes (COOK, 2002; LIFSHITZ; GLAUBMAN; ISSAWI, 2004). As intervenções incluem disponibilização de informações sobre as deficiências e a inclusão (SARI, 2007) e também ampliação do contato dos professores com alunos com deficiência (CAMPBELL; GILMORE; CUSKELLY, 2003; KIM; PARK; SNELL, 2005).

Apesar dos diversos estudos sobre as atitudes sociais de professores em relação à inclusão, permanecem contraditórios os resultados sobre sua relação com variáveis demográficas. Adicionalmente, são escassas pesquisas sobre os efeitos de intervenções que visam mudanças destas atitudes sociais, especialmente a relação destas com as variáveis envolvidas. Considerando os aspectos apontados, o presente trabalho analisou os efeitos de um programa formativo que trata da temática da inclusão e das deficiências sobre as atitudes sociais de professores em relação à inclusão e enfocou as variáveis relacionadas às possíveis mudanças propiciadas.

## **Método**

Participaram do estudo 65 professores do ciclo I de duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) de uma cidade do interior paulista, sendo 40 de uma escola (EMEF1) e 25 de outra (EMEF2). Os membros da EMEF1 formaram o grupo experimental (GE) e os da EMEF2, o grupo controle (GC). A idade dos professores variou entre 24 e 63 anos, sendo a média 36,9 anos, com desvio padrão de 8,8 anos. O tempo de docência destes variou entre menos de um ano e 37 anos, sendo a média 10,7 anos, com desvio padrão de 7,3 anos. Quanto a terem cursado uma pós-graduação, 20 professores (30,8%) responderam afirmativamente. Entre os participantes, 13 (20%) referiram ter formação específica na área de educação especial e/ou inclusão e 39 (60%) tinham experiência prévia com alunos com deficiências.

Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), um instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, da Unesp, Campus de Marília, que tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais frente ao processo de inclusão e atende todos os requisitos necessários para sua padronização e confiabilidade (OMOTE, 2005). É constituído por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma é composta por 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas: *concordo inteiramente*, *concordo mais ou menos*, *nem concordo nem discordo*, *discordo mais ou menos* e *discordo inteiramente*. Metade dos itens tem enunciado positivo, ou seja, a concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão, e a outra metade tem itens com enunciado negativo, no qual a concordância com o seu conteúdo indica atitudes desfavoráveis à inclusão.

Foi realizado um pré-teste, por meio da aplicação da *ELASI* a todos os professores tanto do GC quanto do GE, sendo que para metade foi aplicada a forma A e para outra metade a forma B. A entrega de cada versão aos participantes foi feita alternando as

formas A e B na sequência em que estavam sentados. A pesquisadora realizou a aplicação do instrumento no Horário de Estudo Coletivo (HEC) dos professores.

Após o pré-teste foi desenvolvido um programa de capacitação apenas para os professores do GE. O objetivo da intervenção foi capacitá-los para abordarem a temática da diversidade e das deficiências com todos os seus estudantes. Tratou-se de um programa sobre as temáticas das deficiências e da inclusão voltadas ao público infantil. Os professores aplicaram o mesmo em seus estudantes. Foram capacitados para abordar as temáticas através de diferentes estratégias previstas em cada encontro. O programa original foi descrito no livro *Aprendendo sobre deficiência mental: um programa para crianças* (FERREIRA, 1998), que foi atualizado e avaliado com efeitos positivos nas atitudes e concepções de crianças quando aplicado por Vieira (2006). Trata-se de uma sequência de temáticas, que incluem diversidade, deficiências, escolarização, sentimentos, relações com pessoas com deficiências, trabalhadas com estratégias lúdicas e pedagógicas variadas, que incluem histórias infantis, teatro de fantoches, dramatizações, colagem, desenho, jogos, contato com equipamentos utilizados por pessoas com deficiência, vídeos, etc.

Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade quinzenal. A capacitação ocorreu em grupo. No HEC do período da manhã, ocorreu a capacitação com os professores que trabalhavam à tarde e no HEC da tarde, a mesma capacitação com os professores que atuavam no período da manhã. Logo após o encontro, os slides e demais materiais utilizados eram encaminhados para todos os professores por email e os materiais a serem utilizados juntos aos alunos eram fornecidos pela pesquisadora. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores realizaram com seus estudantes o encontro previsto no programa.

Após a intervenção foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste, aplicado tanto no GE quanto no GC. Foi aplicada a ELASI, pela pesquisadora, com a inversão das versões para os professores, ou seja, a metade que respondeu a versão A no pré respondeu a versão B no pós e vice-versa, sendo considerado um pós-teste para o GE e um pré-teste 2 para o GC.

Finalizada esta etapa, foi realizada a mesma capacitação proposta anteriormente com os professores do GC. Com essa fase, o delineamento permitiu avaliar com mais rigor os efeitos da intervenção em outro grupo e em momento distinto, constituindo-se como uma replicação do estudo feito com o GE. Além disso, por razões éticas, não poderia deixar de beneficiar os professores do GC com procedimentos que poderiam beneficiá-los na sua atuação docente. Após a capacitação, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste com ambos os grupos, funcionando como um pós- teste para

o GC, após a capacitação, e como um *follow up* para o GE, 18 semanas do término de sua capacitação, para avaliar se as possíveis mudanças observadas anteriormente se mantinham após esse período de tempo.

Para a análise dos dados da *ELASI*, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Foram atribuídos valores, de acordo com a alternativa assinalada, segundo o seguinte critério: nos itens positivos, a nota 5 é para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 para *concordo mais ou menos*, e assim por diante até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa *discordo inteiramente* e a nota mínima, para *concordo inteiramente*. O escore total do indivíduo foi dado pela somatória das notas obtidas nos itens, sendo excluídos os itens da escala de mentira.

Para a análise geral dos dados, optou-se por considerar como participantes efetivos aqueles sujeitos que participaram de todas as etapas da pesquisa, totalizando 52 professores, sendo 30 do GE e 22 do GC. Foram calculadas as medianas, variações e medidas de dispersão de cada grupo nas diferentes etapas e realizadas análises estatísticas para a verificação da significância das diferenças entre os grupos (utilizando-se a prova de Mann-Whitney), considerando cada uma das etapas da coleta.

Posteriormente, os membros tanto do GE quanto do GC foram separados em dois subgrupos, sendo um composto por professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, aqueles que quando comparados seus escores na *ELASI* antes e depois da intervenção tiveram um aumento nos mesmos, e o outro grupo composto por aqueles que não apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, aqueles que não apresentaram alteração em seu escore na *ELASI* após a intervenção quando comparada à medida imediatamente antes da intervenção ou ainda, aqueles que diminuíram o valor de seus escores após o programa formativo. Nesta etapa, consideraram-se os 65 professores que participaram de uma etapa antes e uma após a intervenção em seu grupo. Após este agrupamento, juntaram-se os grupos com mudanças positivas nas atitudes sociais do GE com o do GC, formando um único grupo de professores que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão.

A seguir, agruparam-se os subgrupos de professores do GE e do GC que não apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais após o programa formativo. Após estes agrupamentos, os professores foram subdivididos em dois grupos em função das seguintes variáveis: a. Idade: mais jovens (com idade abaixo da mediana) e mais velhos (com idade acima da mediana). Foram excluídos aqueles com idade igual à mediana; b. Pós-graduação: com pós-graduação (aqueles que referiram ter cursado

especialização e/ou mestrado) e sem pós graduação; c. Formação específica: com formação (aqueles que relataram ter concluído cursos na área de educação especial e/ou inclusão, sendo especializações, cursos de Língua Brasileira de Sinais e/ou Área de aprofundamento na graduação) e sem formação; d. Tempo de docência: com mais tempo (com tempo referido acima da mediana do grupo) e com menos tempo (com tempo referido abaixo da mediana do grupo). Foram excluídos aqueles com tempo de docência igual à mediana; e. Experiência docente com alunos com deficiências: com experiência (aqueles que relataram ter lecionado anteriormente em salas com alunos com deficiências ou em instituições especializadas) e sem experiência (os que referiram nunca ter tido experiência com alunos com deficiências).

Realizaram-se cruzamentos entre os grupos que apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais em relação à inclusão e os que não apresentaram e os subgrupos divididos pelas variáveis elencadas, utilizando-se a prova de Fisher. Consideraram-se diferenças significativas aquelas cujo “valor de p” foi menor que 0,05.

## **Resultados e Discussão**

Quando comparados GE e GC no momento do pré-teste, ou seja, antes da intervenção, não foi detectada diferença estatisticamente significativa ( $p=0,53$ ), sendo os grupos considerados equivalentes. Após a intervenção realizada junto ao GE, os grupos apresentaram diferença estatisticamente significativa, quanto testados no chamado pós-teste para o GE e pré-teste 2 para o GC ( $p=0,01$ ). A diferença foi considerada extremamente significativa quando realizada a prova de modo unicaudal, sendo GE maior que GC ( $p=0,006$ ). Após a intervenção junto ao GC, os grupos foram testados novamente e não mais apresentaram diferença estatisticamente significativa ( $p=0,55$ ).

Os resultados da comparação entre os grupos GE e GC nas diferentes etapas indicaram que a intervenção modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão, ou seja, após ter acesso ao programa formativo, o GE apresentou atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que o GC, que não passou pela intervenção.

Após o GC também passar pela intervenção, os grupos não mais apresentaram diferença estatisticamente significativa, o que indica que a capacitação também modificou as atitudes sociais dos professores do GC em relação à inclusão e, além disso, que as mudanças ora observadas junto ao GE logo após sua intervenção, mantiveram-se, pois quando testados neste momento de *follow up* não apresentam diferenças em comparação ao GC, que tinha acabado de passar pela intervenção.

Os achados corroboraram os resultados de estudos que desenvolveram intervenções junto a professores e observaram mudanças em suas concepções e

atitudes sociais, como os de Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003), Cook (2002), Kim, Park e Snell (2005), Lifshitz, Glaubman e Issawi (2004) e Sari (2007).

Os resultados a seguir indicam a comparação entre o grupo **com mudanças positivas** após a intervenção, composto pelos sujeitos que aumentaram seu escore do pré para o pós-teste e o grupo **sem mudanças positivas**, daqueles que apresentaram o mesmo escore ou escore menor no pós-teste do que no pré. Os grupos foram comparados com relação às variáveis: idade, pós-graduação, formação específica, tempo de docência e experiência prévia com alunos com deficiência. A discussão com a literatura é apresentada, com a ressalva de que os dados desta pesquisa referem-se a mudanças das atitudes sociais, enquanto a maioria dos estudos indica medidas das atitudes sociais sem necessariamente comparações antes e após intervenções.

A Tabela 1 indica a comparação dos grupos em relação à idade, sendo os mais jovens aqueles com idade abaixo da mediana (34 anos) e os mais velhos os com idade acima da mediana.

O valor de  $p=0,42$  indica que não houve diferença significativa entre os grupos no que tange à idade, sugerindo que ambos os grupos sofreram igualmente mudanças com a intervenção. Os achados corroboram os resultados de Chahini (2010), Omote e Pereira Junior (2011) e Souza (2011), que não indicaram diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão entre participantes mais jovens e os mais velhos.

Tabela 1 – Mudanças nas atitudes sociais e idade dos professores

<b>Grupos</b>	<b>Mais velhos</b>	<b>Mais jovens</b>	<b>TOTAL*</b>
<b>Com mudanças positivas</b>	19 (61%)	22 (73%)	41 (67%)
<b>Sem mudanças positivas</b>	12 (39%)	8 (27%)	20 (33%)
<b>TOTAL</b>	31 (100%)	30 (100%)	61 (100%)

Valor do  $p= 0,42$

\*O número total de professores pode ser menor que 65 porque foram excluídos aqueles cuja idade era igual à mediana.

Embora não seja estatisticamente significativa a diferença, os dados sugeriram a direção prevista por algumas pesquisas nas quais professores mais jovens apresentaram atitudes mais positivas do que os mais velhos (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; HWANG; EVANS, 2011), pois no presente estudo, 61% dos mais velhos apresentaram mudanças positivas em suas atitudes, enquanto 73% dos mais jovens mostraram-se mais favoráveis à inclusão após a intervenção.

A Tabela 2 aponta a comparação entre os grupos no que se refere à pós-graduação.

Tabela 2 – Mudanças nas atitudes sociais e pós-graduação dos professores

<b>Grupos</b>	<b>Com pós</b>	<b>Sem pós</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Com mudanças positivas</b>	14 (70%)	29 (64%)	43 (66%)
<b>Sem mudanças positivas</b>	6 (30%)	16 (36%)	22 (34%)
<b>TOTAL</b>	20 (100%)	45 (100%)	65 (100%)

Valor de  $p= 0,78$

Observa-se que 70% dos professores com pós-graduação apresentaram mudanças positivas em suas atitudes sociais, enquanto 64% dos professores sem pós-graduação as apresentaram. Os cálculos demonstraram que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos no que tange aos professores terem concluído ou não um curso de pós-graduação. Ambos os grupos foram afetados pela intervenção igualmente.

Os resultados corroboram os achados de estudos que não encontraram diferenças nas atitudes sociais dos sujeitos em relação à inclusão em função das disciplinas ou currículos aos quais tiveram acesso (KIJIMA, 2008; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

A Tabela 3 indica os resultados em relação à formação específica na are.

Tabela 3 - Mudanças nas atitudes sociais e formação específica dos professores

<b>Grupos</b>	<b>Com formação</b>	<b>Sem formação</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Com mudanças positivas</b>	9 (69%)	35 (67%)	44 (68%)
<b>Sem mudanças positivas</b>	4 (31%)	17 (33%)	21 (32%)
<b>TOTAL</b>	13 (100%)	52 (100%)	65 (100%)

Valor de  $p=1$

Pode-se perceber na Tabela 3 que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos no quesito “formação específica” na área de educação especial ou inclusão. Tanto os professores que tinham esta formação quanto os que não tinham sofreram os efeitos da intervenção sem diferenças.

Os resultados contrariam os achados de Cagran e Schimidt (2011), que verificaram que professores com formação específica para trabalhar com alunos com NEEs

apresentaram atitudes mais positivas em relação à inclusão. Já a pesquisa de Kijima (2008) encontrou resultados semelhantes, pois evidenciou diferenças entre os estudantes que escolheram a área de educação especial e os que não escolheram antes do início do curso de formação específica, porém não encontrou diferenças entre os que passaram pelo curso quando comparou suas atitudes sociais antes e depois do mesmo.

Evidencia-se a necessidade de desenvolvimento de estratégias nos cursos de formação inicial e continuada na área da educação e da saúde que possibilitem mudanças de crenças, valores, sentimentos e, por conseguinte, atitudes sociais em relação à inclusão.

A Tabela 4 ilustra a comparação entre os grupos relacionada ao tempo de docência dos professores, sendo aqueles com mais tempo os que tinham mais que 12 (mediana) anos de experiência docente e os com menos tempo aqueles com menos que 12 anos de atuação como professores.

Percebe-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p=0,38$ ), sendo que independente do tempo de docência, o programa formativo trouxe efeitos sobre suas atitudes sociais em relação à inclusão. Estes resultados vão ao encontro dos dados de Omote e Pereira Junior (2011), que não verificaram diferença estatisticamente significativa entre os mais e menos experientes.

Tabela 4 – Mudanças nas atitudes sociais e tempo de docência dos professores

<b>Grupos</b>	<b>Mais tempo</b>	<b>Menos tempo</b>	<b>TOTAL*</b>
<b>Com mudanças positivas</b>	11 (55%)	22 (69%)	33 (63%)
<b>Sem mudanças positivas</b>	9 (45%)	10 (31%)	19 (37%)
<b>TOTAL</b>	20 (100%)	32 (100%)	52 (100%)

Valor de  $p=0,38$

\* O número total de professores pode ser menor que 65 porque foram excluídos aqueles cujo tempo de docência era igual à mediana.

A despeito da diferença não ter sido estatisticamente significativa, os dados tenderam a corroborar os achados de diversos estudos internacionais, que apontaram haver uma relação inversa entre o tempo de docência e as atitudes sociais em relação à inclusão, ou seja, professores mais experientes têm atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão (HASTINGS; OAKFORD, 2003; HWANG; EVANS, 2011). Isso porque 69% dos professores com menos tempo de docência apresentaram atitudes mais positivas após a intervenção, enquanto 55% do grupo com mais tempo de docência as apresentaram.

A Tabela 5 demonstra os dados dos professores com e sem experiência prévia com alunos com deficiência.

Tabela 5 - Mudanças nas atitudes sociais e experiência com alunos com deficiência

<b>Grupos</b>	<b>Com experiência</b>	<b>Sem experiência</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Com mudanças positivas</b>	23 (59%)	21 (81%)	44 (68%)
<b>Sem mudanças positivas</b>	16 (41%)	5 (19%)	21 (32%)
<b>TOTAL</b>	39 (100%)	26 (100%)	65 (100%)

Valor de  $p=0,10$ ; unicaudal  $p=0,06$

Os resultados concordam com achados de estudos que não verificaram diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão entre os que tinham experiência prévia com alunos com deficiência e os que não tinham (CARVALHO, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2011).

Apesar de não ser evidenciada uma diferença estatisticamente significativa, há indicativos de uma tendência à diferença entre os grupos. O que chama a atenção é que 81% dos professores sem o contato prévio foram sucessivos às mudanças positivas em função da intervenção, enquanto apenas 59% daqueles com experiência com alunos com deficiências o foram. Os resultados contrariam diversos estudos que apontaram que os professores que tinham experiência prévia com alunos com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis comparativamente àqueles que não haviam vivenciado essa experiência (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; PARASURAM, 2006; LEATHERMAN; NIEMEYER, 2005). Levanta-se a hipótese proposta por Avramidis e Norwich (2002), de que em alguns casos, a experiência prévia com alunos com deficiência pode gerar atitudes negativas, decorrentes, por exemplo, de situações de estresse, que podem tornar o docente mais resistente à inclusão e à modificação de suas atitudes em relação a este objeto. Talvez esta seja a condição deste grupo, porém, mesmo com contatos prévios, talvez negativos e a tendência apresentada, a modificação de suas atitudes sociais deu-se de modo equivalente aos professores sem o contato.

### **Conclusões**

Os efeitos positivos da intervenção no sentido de proporcionar mudanças nas atitudes sociais dos professores enaltessem ações neste sentido, que devem ser consideradas na formação inicial e continuada dos educadores.

Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significantes entre as mudanças nas atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e as variáveis investigadas (idade, pós-graduação, formação específica, tempo de docência e experiência com alunos com deficiência), corroborando os achados de Boer (2012).

Percebe-se, portanto, que independentemente das características dos professores, suas atitudes podem modificar-se a partir de intervenções com este propósito.

### Referências

- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v.22, n.4, p. 367-389, 2007.
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p 129-147, 2002.
- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.
- BOER, A. A. DE. *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Stichting Kinderstudies & A.A. de Boer, 2012.
- CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. Attitudes of Slovene Teachers towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School *Educational Studies*, v. 37, n. 2, p. 171-195, 2011.
- CAMPBELL, J.; GILMORE, L.; CUSKELLY, M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 28, n. 4, p. 369-379, 2003.
- CARVALHO, L. R. P. S. Escolarização Inclusiva de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um estudo de caso de um município paulista. *Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, 2008.*
- CHAHINI, T. H. C. Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior. *Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, 2010.*
- COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. In: Omote, S. (Org.). *Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas: coletânea de textos da 10ª Jornada de Educação Especial*. Marília: Oficina Universitária Unesp, CD-ROM. ISSN 2177-4013, 2010.
- HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.
- HWANG, Y-S.; EVANS, D. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, v. 26, n. 1, p. 136-145, 2011
- KIJIMA, G. Y. M. Análise de Atitudes Sociais de Profissionais da Educação frente à Inclusão. *Monografia (Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.*
- KIM, J.; E. PARK; M.E. SNELL. Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, v. 43, p. 401–15, 2005.
- LIFSHITZ, H.; GLAUBMAN, R.; ISSAWI, R. Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, v.19, p. 171–90, 2004.

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

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

ORRICO, H. F. A Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Educativas Especiais frente ao aspecto Atitudinal do Corpo Docente nos Primeiros e Sextos Anos do Ensino Fundamental. *Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, 2011.*

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

SARI, H. The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, v. 9, p. 131–46, 2007.

SILVA, E. G. O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: uma análise a partir da legislação e das atitudes e habilidades sociais. *Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, 2008.*

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes Sociais em relação à Inclusão e concepções sobre Atendimento Educacional Especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização. *Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, 2001.*

VIEIRA, C. M. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 208p. *Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2006.*