

**A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DA
UNESP E AS MUDANÇAS DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Cristiane Regina Xavier Fonseca Janes

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

Os ideais da educação inclusiva podem ser efetivados por meio de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. A partir dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no início e no final do processo formativo do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da UNESP. Neste estudo participaram 21 estudantes do curso de Pedagogia. Os participantes foram separados em dois grupos: o grupo dos participantes no início da formação e o grupo dos participantes no último ano de formação. Os dados foram coletados por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os escores de atitudes sociais desses participantes foram comparados por meio da prova Wilcoxon. A diferença não é estatisticamente significativa ($p > 0,6333$), indicando que não houveram mudanças significativas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão.

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DA UNESP E AS MUDANÇAS DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃOⁱ

Cristiane Regina Xavier Fonsecaⁱⁱ. FFC, UNESP, Marília. FAPESP.

Introdução

No relatório da UNESCO de 1999 (MORIN, 2000; VIEIRA, 2002), estabeleceram-se os quatro pilares para a educação contemporânea: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos; e 4) aprender a ser.

Poderíamos dizer que uma educação pautada nestes quatros pilares indica um sistema educacional capaz de cumprir o seu papel social, cultural e humanitário, difundindo e praticando as metas estabelecidas por vários documentos e decretos em vigência, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros. Poderíamos ainda dizer que a educação permeada por estes pilares possibilita a efetivação dos fundamentos da educação inclusiva, cujo pressuposto é oferecer uma educação de qualidade às diversificadas esferas sociais, levando em conta as suas necessidades específicas. Essa educação não pode perder de vista a transmissão qualitativa dos conteúdos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade. Acreditamos que a educação inclusiva, com essa perspectiva, pode fortalecer o sistema de ensino e ampliar a discussão sobre a inclusão social.

A literatura aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que implica reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e pedagógicos. Essa reforma educacional precisa garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento, oferecendo assim estratégias para o acesso pleno ao currículo e o acolhimento pela classe e escola.

Gardou (2011) ao discutir a deficiência numa perspectiva inclusiva afirma que somente desconstruindo conceitos cristalizados, próprios do obscurantismo, podemos atingir o ideal de “uma sociedade menos excludente, menos normativa, sem masmorras nem grades” (p.22). Para esse autor, uma sociedade inclusiva, é uma sociedade pensada para todos sem pertencimentos a grupos particulares, é garantir a

singularidade de cada ser dentro dos ideais universais, é garantir qualidade de vida e acesso a todos. Nessa sociedade com qualidade e acesso o resultado é a educação inclusiva.

Omote (2004a) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas nos mais variados aspectos, ainda que muito lentamente. Nos anos 90, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral” (p. 299), intensificado pelos crescentes debates sobre os direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com medidas avaliativas destes processos.

Uma alternativa de avaliação da educação inclusiva pode envolver a questão das atitudes sociais em relação à inclusão. É sabido que uma pessoa, em interação com o ambiente social, forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões irão direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Assim, podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, p. 97-98), os elementos principais característicos das atitudes sociais são “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”. Assim, nós conceituamos Atitudes Sociais em relação à Inclusão como uma reorganização de crenças, cognições, percepções e conceituações dotadas de afetividade contra ou à favor da inclusão de grupos minoritários, esta poderá direcionar ações coerentes ou não com os juízos de valor de um ser cognitivo relativos à inclusão social de grupos minoritários.

Atitudes Sociais favoráveis em relação à inclusão podem ser construídas por meio de intervenção, uma das possibilidades é a criação estratégias para que os grupos minoritários possam demonstrar suas potencialidades na aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade.

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são certamente uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que organizam ou re-organizam

crenças e cognições sobre as diferenças, direcionam a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionam a ação para a aceitação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” poderá ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes genuinamente inclusivas. Do contrário, técnicas, recursos e capacitações poderão servir até para excluir ou justificar a exclusão ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do CEFAM e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio. Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno deficiente.

Embora existam resultados contraditórios, de modo geral pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino (PEARMAN et. al., 1992), mais jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; RIZZO, 1985; RIZZO; WRIGHT, 1988; RIZZO; VISPOEL, 1991), com experiência docente no ensino comum (FONSECA-JANES, 2010), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003; MARSTON; LESLIE, 1983), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996), com experiência no ensino de alunos deficientes (AVRAMIDIS; KAYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; OLSON, 2008; OMOTE, 2010; OMOTE, 2005; ROMMI; LEYSER, 2006; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000; PARASURAM, 2006), tipo de deficiência e grau de comprometimento (BALEOTTI, 2006; RIZZO;VISPOEL, 1991), formação (RIZZO; VISPOEL, 1992) e competência docente (RIZZO; WRIGHT, 1988)

Os estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino tem sido alvo de muitas discussões no âmbito acadêmico, as discussões atuais recaem sobre a formação de recursos humanos para lidar com este fenômeno. Sabemos que a educação inclusiva é um ideal para todos os níveis de ensino, mas neste trabalho nos restringimos a formação do pedagogo, uma vez que é no curso de Pedagogia que

se formam os profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os gestores educacionais.

Sabendo da importância da constituição do curso de Pedagogia ao longo da história e da importância do perfil profissional de seus egressos como docentes e gestores do sistema educacional este projeto de pesquisa propõem investigar se os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP preparam os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva propiciando subsídios para a construção de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

Levando em consideração o arcabouço teórico e os estudos sobre a temática, este trabalho de pesquisa tem por objetivo discutir os resultados de um dos aspectos obtidos por meio do desenvolvimento do projeto de pesquisa de pós-doutoramento realizado na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. Assim, este presente relato tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no quarto ano de Pedagogia do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro.

Método

Participaram deste estudo 21 estudantes que cursaram o curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro da UNESP no primeiro ano em 2008 e no quarto ano em 2011. A idade dos participantes na segunda coleta variou a idade variou de 22 a 47 anos, com a média de 26,24 e o desvio padrão de 5,66, sendo 16 do gênero feminino e 04 do gênero masculino.

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (OMOTE, 2005). Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. As alternativas para a resposta são (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de

mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para assegurar a confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis. A ELASI possui duas formas equivalentes, mas no presente estudo foi utilizada apenas a forma A.

Os dados foram armazenados em um banco de dados específico também criado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Cada uma das respostas dadas por nossos participantes recebeu uma nota específica. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a) de concordância plena, 4 à alternativa (b) e assim por diante até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante é dado pela soma das notas obtidas nos 30 itens e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

A escala de mentira recebeu outra pontuação: se a resposta fornecida a um item fosse aquela que é esperada, era atribuída a nota 0; caso contrário, o item recebia a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indica maior confiabilidade dos dados.

Resultados e discussão

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Todos os estudantes obtiveram escore 0 ou 1. Esse resultado sugere que os participantes de um modo geral responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A tabela 1 apresenta os parâmetros relativos aos escores da ELASI obtidos por participantes no início do processo de formação e no último ano do curso. São apresentadas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 – Síntese de escores da ELASI obtidos por participantes no início e no último ano de formação no curso de Pedagogia do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro.

	Variação (Min. – Max)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Início da formação	113 – 146	138	128 – 143
Último ano de formação	111 – 145	138	132 – 141

Os parâmetros apresentados na tabela 1 sugerem que, no último ano de formação, os estudantes de Pedagogia não apresentaram escores superiores àqueles obtidos no início da formação. Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos em dois momentos distintos da trajetória escolar dos participantes, com um intervalo de três anos, foram comparados por meio da prova de Wilcoxon. A diferença não é estatisticamente significativa ($p > 0,6333$), indicando que não houveram mudanças significativas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão.

Pensávamos que após quatro anos de formação haveria uma tendência a mudanças de atitudes sociais em relação destes participantes, pois na formação básica destes participantes consta a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva de 75 horas-aula. Para a coordenadora do curso esta disciplina só reflete o processo de exclusão social, uma vez que o tema deve ser considerado como transversal e permear as demais disciplinas, não ser privilégio de uma única disciplina, a seguir constam os recortes do depoimento:

[...] a educação inclusiva [...] é uma disciplina obrigatória. [...] Eu acho que ela, [...] engloba essas questões: [...] a educação especial, [...] as minorias, [...] as deficiências, os negros, os índios, os sem casa, os sem terra. Mas é uma disciplina, eu acho que deveria tentar [se] trabalhar com a educação popular, outra disciplina.

[...] gente tem que colocar essa disciplina [...], porque a gente ainda está excluindo [...]. A gente não olha o que cada um é respeitado na sua diferença.

A gente, quando fala da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [...] transversal.

Transversal, na Universidade, não na Pedagogia [...]. Porque o [aluno] que [...] está fazendo Biologia, [...] deveria ter um tema transversal que passasse por todos, na Filosofia, na Psicologia, na Didática. [...] Se [...] chegar para uma professora de Filosofia, com uma questão sobre a Educação Inclusiva, ela vai me responder ou [...] vai abrir para discussão do problema. [...] Ela até vai responder, mas de uma forma completamente atordoada, então, ainda estamos caminhando [...]. Se você pegar e discutir na Filosofia, os pensadores, quantos pensadores tiveram um processo de exclusão, [...] quem pensa, penso logo existo, o que é pensar, o deficiente mental pensa de outra maneira.

Não deveria existir a disciplina de Educação Inclusiva, a gente a colocou que foi um cutucão mesmo, [...], para ficar o foguinho sempre aceso, mas é uma disciplina que não deveria existir, ela deveria ter um tema.

[...] a Educação Inclusiva, principalmente na pós-modernidade, [...] onde [...] as diferenças [...] devem ser discutidas em todas as áreas do conhecimento. [...] Por causa das diferenças a gente tem problemas no mundo. [...] A não aceitação da diferença.

Os depoimentos acima parecem evidenciar que mesmo com toda a preocupação da coordenação de que o tema da inclusão fosse tema de todas as disciplinas, pode ser que isto não ocorreu, pois não houve mudança de atitudes sociais em relação destes participantes. A literatura especializada sobre mudança de atitudes sociais em relação à inclusão aponta que a variável formação é um dos fatores que resulta em mudanças de atitudes. Rizzo e Vispoel (1992), Baleotti (2006), Carvalho (2008); Hsien (2007); Pereira-Jr (2009) e Silva (2008) que apontam ser a formação uma das variáveis para mudança de atitudes em relação à inclusão. Talvez, estes participantes não acreditem na sua competência docente (RIZZO; WRIGHT, 1988) para assumirem uma sala de aula, este fator deverá ser investigado em futuros trabalhos, uma vez que nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente às do professor. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma idéia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno médio. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum

com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos freqüentemente que os professores com atitudes positivas.

Outro fator que nos gera inquietação é a premissa da hipótese de contato, estudos sobre a inclusão demonstram que com experiência no ensino de alunos deficientes (AVRAMIDIS; KAYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; OLSON, 2008; OMOTE, 2010; OMOTE, 2005; ROMMI; LEYSER, 2006; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000; PARASURAM, 2006) desenvolvem atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Cabe relatar aqui que uma das alunas do curso usava cadeiras de roda e tinha o diagnóstico de Paralisia Cerebral. O fato dos alunos terem convivido quatro anos com esta colega, não modificaram suas atitudes sociais. Por outro lado, existem estudos sobre atitudes sociais de professores que convivem com deficiência física e grau de comprometimento severo tendem a desenvolver atitudes sociais menos favoráveis (BALEOTTI, 2006; RIZZO; VISPOEL, 1991), talvez este seja um dos motivos.

Conclusão

O presente estudo evidencia que os participantes, após quatro anos de formação no curso de Pedagogia, apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. O resultado sugere que uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido proporcionada pela estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática.

Apenas a inserção de disciplinas não é garantia de que as atitudes sociais podem se modificar, mas uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e estas impressões podem direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes se formam por meio da experiência e da aprendizagem. As duas disciplinas que tratam da Educação Inclusiva, num total de 150 horas-aula, podem ter proporcionado essa oportunidade aos participantes ao longo do curso, especialmente porque, conforme apontou a coordenadora do curso, parecem ter havido uma repercussão bastante positiva em algumas outras disciplinas da matriz curricular e junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, A. L. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista do professor*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, California, v. 28, n. 3, p. 321-334. 1981.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia, n. 16, p. 277-293, 2000.

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

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, London, 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*, Reston, v. 35, n. 2, p. 148-159, jun. 2000.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C. O. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 28, p. 87-94, 1995.

BENNETTI, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, Fairfax, v. 64, n. 1, p. 115-131. 1997.

BOSELLI, L. R. V. *A Opinião de Pais sobre o Ensino Inclusivo de Alunos Deficientes*. 2001. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ELLIOTT, S. The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, Nova York, v. 23, n. 3, p. 48-55, 2008.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

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

HSIEN, M. L. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified Teacher Preparation Program. *Journal of Education Research*, Washington, v. 8, n. 1, p. 49-60, Aug. 2007.

JOBÉ, D., RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n.1, p. 148-154, 1996.

MARSTON, R.; LESLIE, D. Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, Urbana, v. 40, p. 8-15, 1983.

MARTINS, G.A.H. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental*. 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MINNER, S. H.; KNUTSON, R. Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations. *The Physical Educator*, Urbana, v. 39, p. 13-15, 1982.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed. 2003. 264p.

OMOTE, S. O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências. *Anais eletrônicos da V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências*. Marília: SAEPE. p. 01-09, 2003.

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

_____. *Inclusão: Intenção e realidade*. Marília: Fundepe. 2004b. 211p.

_____. 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 de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN: 85-86738-25-5.

_____. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, 2005. p. 387-398.

PEARMAN, E. L.; HUANG, A. M.; BARNHART, M. W.; MELBLOM, C. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, Reston, v. 27, p.176-182, 1992

PEREIRA JR., A. A. Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de guarapuava/pr em relação à educação inclusiva. 2009. 120p. Dissertação (Dissertação em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 2009.

RIZZO, T. L. Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 1, n. 3, p. 267-274, 1984.

_____. Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, v. 60, 739-742, 1985.

RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 8, n. 1, p. 4-11, 1991.

RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 54-63, 1992.

RIZZO, T.L.; WRIGHT, R. G. Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, Berlin/Cambridge, v. 41, p. 52-55, 1987.

_____. Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, Cambridge, v. 26, p. 307-309, 1988.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2007. 477p.

SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo*. 2008. 132p. Tese (Tese de Doutorado em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira),

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 2008.

TINOS, L. M. S.; ORLANDO, P. D'A.; DENARI, F. E. Graduandos de Pedagogia e as suas concepções sobre a Educação Inclusiva. In; DENARI, F. E (org.). *Igualdade, diversidade e Educação (mais) Inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 197-222.

VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, Carolina do Norte, v. 84, n. 2, p. 7-20, 2000.

ⁱ O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo–FAPESP (Processo nº 2011/00501-4), sob a Supervisão do Prof. Dr. Sadao Omote

ⁱⁱ Bolsista de pós-doutoramento pela FAPESP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. (crisrefonseca@fundec.com.br).