

LUCIANA RAMOS BALEOTTI

ANEXO AO PROCESSO Nº 414/2004 - CM

DEFESA TESE/DOCTORADO EM: 08/02/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UM ESTUDO DO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO:
DESCRIÇÃO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

**MARÍLIA
2006**

LUCIANA RAMOS BALEOTTI

**UM ESTUDO DO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO:
DESCRIÇÃO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

MARÍLIA-SP

2006



LUCIANA RAMOS BALEOTTI

**UM ESTUDO DO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO:
DESCRIÇÃO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

1410001821



Tese apresentada ao Programa de Pós -Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

MARÍLIA- SP

2006



UN001418588

70807000

Nº cham. 371.9046
B183e

Nº Tombo 1821

Aquisição D

Preço cb 5.00

Data 10/02/06

Proced. autor

183p. il., anexo

- Educaç. inclusiva
- Inclusão social
- Interaç. social
- Terapia ocupacional

Baleotti, Luciana Ramos

B183u Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais / Luciana Ramos Baleotti – Marília, 2006.
183 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências -- Universidade Estadual Paulista, 2006.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Bibliografia: f. 163-170

1. Atitudes sociais. 2. Interação social 3. Inclusão
4. Terapia ocupacional. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9



LUCIANA RAMOS BALEOTTI

**UM ESTUDO DO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO:
DESCRIÇÃO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO
E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP, Marília

1º Examinador: Dr. Júlio Romero Ferreira
UNIMEP, Piracicaba

2ª Examinadora: Dra. Fátima Corrêa Oliver
USP, São Paulo

3ª Examinadora: Dra. Rita de Cássia T. Araújo
UNESP, Marília

4ª Examinadora: Dra. Anna Augusta S. de Oliveira
UNESP, Marília

MARÍLIA, 8 DE FEVEREIRO DE 2006



DEDICATÓRIA

Ao Wilson, meu marido, pela paciência e tolerância em todos os momentos em que tive que me dedicar, exaustivamente, para a execução deste trabalho. Pelo companheirismo, pela força e pelo compartilhar em todas as situações. Hoje vibramos juntos. Não porque eu venci, mas porque juntos vencemos mais um desafio em nossas vidas. E que diante dos próximos, Deus permita estarmos juntos, para mais fortes podermos enfrentá-los.

À Laura, minha filha, pequena em idade e imensamente grande em ternura e compreensão. É impossível encontrar palavras que expressem na totalidade toda a gratidão que tenho a Deus por ter me dado a oportunidade de ser MÃE da LAURA. Ela com seu jeitinho doce e meigo, soube compreender perfeitamente todos os momentos em que tive que me ausentar.

Às vezes, com toda a razão, cobrava a minha ausência, dizia que havia sido substituída pelo computador, no entanto, sempre com muita ternura e meiguice em seu olhar ... dando sentido à minha existência.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, meu orientador e amigo, dedico o resultado de um esforço comum. Ser humano incomparável, que transmitiu seus conhecimentos e experiências profissionais e de vida com dedicação e carinho, me guiou para além das teorias e das técnicas, expresso o meu agradecimento e o meu profundo respeito, os quais sempre serão pouco diante do muito que me foi oferecido.

"Os professores ideais são os que se fazem de pontes que convidam os alunos a atravessar, e depois, tendo facilitado a travessia, desmoronam-se com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes". (Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais, Joaquim e Luzia, que com afeto e dedicação me ensinaram a viver com dignidade, responsabilidade e consciência.

- À Leila M. F. Capellini e Silvia H. Finóccchio, verdadeiramente amigas... Os anos de convivência, os momentos de trabalho e diversão... O compartilhar das alegrias, das tristezas, das dificuldades, das vitórias... o afeto com que sempre me incentivaram à realização deste trabalho, fazem de vocês pessoas importantes na minha vida.

- À amiga Claudia Mosca, com quem pude compartilhar as angústias, as dúvidas e as alegrias, durante a execução deste trabalho.

- À Luzia, minha secretária, que sempre com um sorriso nos lábios prontamente atendeu às minhas solicitações e às da Laura nos momentos em que tive que me ausentar.

- Ao Dr. Júlio Romero Ferreira e à Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo, pelas preciosas contribuições dadas durante o exame de qualificação, as quais proporcionaram o aprimoramento deste trabalho.

- Aos alunos e educadores, participantes desta pesquisa, pela inestimável contribuição.

- À Dra. Anna A. S. Oliveira, Dra. Lígia P. Braciacalli, Ana Cláudia Moraes, Dra. Sandra Eli, Tatiana e Ligia, pela disponibilidade em participarem como juízes de uma etapa importante deste trabalho.

- Aos amigos do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", pela amizade e pelo compartilhar das reflexões intelectuais.

- Às amigas do CEES, Unesp, pelo incentivo desde o início deste trabalho.

- Às secretárias da Pós-Graduação e aos funcionários da biblioteca da Unesp, Marília, em especial à Luzinete, Tininha, Ilma e Lair, sempre atenciosos e disponíveis quando precisei de sua ajuda.

- À todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.



"Para ser grande, ser inteiro, nada teu exagera
ou exclui,
põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim, como em cada lago,
a lua inteira brilha porque alta vive."

Fernando Pessoa



RESUMO

O conceito de educação inclusiva está pautado em dispositivos legais e político-filosóficos que orientam a prática na realidade escolar. Entretanto, estes por si sós não asseguram o caráter inclusivo da instituição escolar. Com a presente pesquisa buscou-se compreender um dos fatores criticamente relacionados ao caráter inclusivo da escola, o meio social, o qual necessita ser permeado por atitudes e ações acolhedoras, essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Foram analisadas três escolas de Ensino Fundamental, sendo uma escola com aluno deficiente físico inserido na 3ª série, uma escola com aluno deficiente mental inserido na 2ª série e uma escola sem experiência de inclusão. Foram analisadas as atitudes sociais de 56 professores, três diretores, três coordenadores pedagógicos e de 78 alunos em relação à inclusão do aluno com deficiência, bem como o comportamento dos professores e dos colegas de classe frente a alunos com deficiência em situação concreta de sala de aula. A investigação foi realizada por meio de dois estudos: *Avaliação e análise do meio atitudinal* e *Descrição e análise do meio interacional*. Para a coleta de dados relativos às atitudes, foram utilizadas a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão e a Escala Infantil de Atitudes Sociais. A coleta de dados relativos ao ambiente interacional foi feita por meio de filmagem e de um questionário sociométrico. As atitudes sociais dos diferentes segmentos de uma escola foram comparadas com as de outras escolas. Os dados da filmagem foram analisados por meio de categorias analíticas e os do questionário sociométrico, mediante a construção de um sociograma individual de relações sociais. Os resultados apontam diferenças significantes entre as três escolas estudadas, indicando que os educadores de uma escola com experiência de contato com aluno deficiente físico apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão do que aqueles sem essa experiência e aqueles que tiveram essa experiência com o aluno deficiente mental. Os educadores da escola na qual havia um aluno deficiente mental apresentaram atitudes ligeiramente mais favoráveis que os da escola sem nenhuma experiência de contato com aluno deficiente, mas a diferença não chega a ser estatisticamente significativa. Já as atitudes sociais dos alunos não diferem de uma escola para outra. Os resultados do estudo sociométrico indicam que o aluno deficiente mental foi ignorado por seus colegas de classe. Já a aluna deficiente física recebeu mais escolhas do que rejeições. Quanto às interações efetivamente ocorridas constata-se que as interações do aluno deficiente mental destacam-se por seu aspecto empobrecido e de curta duração. Em relação à aluna deficiente física, os episódios interativos e o conteúdo do contato parecem ser mais significativos. Merecem destaque também as pouquíssimas interações observadas entre os sujeitos focais e as respectivas professoras. Os resultados desta investigação evidenciam a limitação da escola para tornar-se um ambiente inclusivo e, ao mesmo tempo, mostram as possibilidades de mudança de atitudes sociais em direção à maior favorabilidade em relação à educação inclusiva.

Palavras-chave: Atitudes sociais. Interação social. Sociograma. Inclusão. Terapia Ocupacional. Aluno deficiente.

ABSTRACT

The concept of inclusive education is based in legal and political-philosophical devices that guide the practice in the school environment. However, these alone don't guarantee the inclusive character of the school as an institution. In this research we tried to reach an understanding of one of the factors critically related to the school inclusive character, the social environment that needs to be permeated by cordial attitudes and actions, which are essential to build an inclusive educational environment. Three elementary schools were analyzed: in one of them there was a physically handicapped student introduced in the third grade, in another a mentally handicapped student introduced in the second grade and in the other school there was no inclusion experience. The social attitudes of 56 teachers, three principals, three pedagogical coordinators and 78 students were analyzed in relation to the inclusion of the handicapped students, as well as the behavior of the teacher and class colleagues towards handicapped students in the classroom environment. The investigation was carried out with two experiments: Appraisal and analysis of the attitude environment and Description and analysis of the interaction environment. In order to collect data related to the attitude, the Likert Scale of social attitude was used in relation to inclusion and the Children Scale of Social Attitude. The data related to the interaction environment was collect by means of filming and a sociometric questionnaire. The social attitudes of the different parts of the school were compared with those of other schools. The data collected in the film recording were analyzed by means of analytical categories and the data of the sociometric questionnaire through the construction of an individual sociogram of social relations. The results show significant differences among the three schools, indicating that the teachers with experience in the contact with physically disabled students have a more propitious attitude to inclusion than those without experience or those that had the experience with the mentally disabled student. The teachers of the school in which there was a mentally handicapped student showed attitudes which were slightly more favorable than those of the school without experience with disabled students, but the difference is not statistically significant. The student's social attitudes don't differ from one school to the other. The results of the sociometric studies show that the colleagues ignored the mentally handicapped student. The physically handicapped student was more accepted than rejected. As for the interactions that effectively occurred, it can be verified that those of the mentally handicapped student were poor and short. In relation to the physically handicapped student, the interaction and the contents of the contact seemed to be more significant. It is also prominent the few interactions observed between the focal subjects and their teachers. The results of this investigation make evident the limitation of the school to become an inclusive environment and, at the same time, show the possibilities of change of social attitudes towards a greater favorability in relation to inclusive education.

Key words: Social attitudes. Social interaction. Sociogram. Inclusion. Occupational therapy. Handicapped student.

RÉSUMÉ

Le concept de l'éducation inclusive est réglé par des dispositifs légaux et politico-philosophiques qui orientent la pratique dans la réalité scolaire. Cependant, ceux-ci seulement par eux-mêmes n'assurent pas le caractère inclusif de l'institution scolaire. Avec la présente recherche nous avons cherché à comprendre un des facteurs critique qui a rapport au caractère inclusif de l'école, le milieu social qui a besoin d'être entremêlé d'attitudes et d'actions accueillantes essentielles pour la construction d'une ambiance éducationnelle inclusive. Trois écoles d'enseignement fondamental ont été analysées : une comprenant un élève déficient physique introduit dans le 3^e degré, une autre avec un élève déficient mental introduit dans le 2^e degré et une école sans expérience d'inclusion. Nous avons analysé les attitudes sociales de 56 professeurs, trois directeurs, trois coordinateurs pédagogiques et de 78 élèves en rapport avec l'inclusion de l'élève déficient et aussi le comportement des professeurs et des collègues de classe en présence d'élèves avec déficience dans une situation concrète d'une salle de classe. L'enquête a été réalisée en deux études : Appréciation et analyse du milieu comportemental et Description et analyse du milieu interactionnel. Quant à la cueillette des données relatives aux attitudes nous avons utilisé l'échelle Likert d'attitudes sociales en relation avec l'inclusion et l'Échelle Enfantine des comportements Sociaux. La cueillette des données relatives à l'ambiance interactionnelle a été faite par le moyen de prise de vue et d'un questionnaire sociométrique. Les comportements sociaux des différents segments d'une école ont été comparés avec d'autres écoles. Les données de la prise de vue ont été analysées par le moyen de catégories analytiques et celles du questionnaire sociométrique par le moyen d'une construction d'un sociogramme individuel de relations sociales. Les résultats montrent les différences significatives entre les trois écoles étudiées indiquant que les éducateurs d'une école ayant l'expérience de contact avec l'élève déficient physique montrent des comportements plus favorables à l'inclusion que ceux sans cette expérience et de ceux qui ont eu l'expérience avec l'élève déficient mental. Les éducateurs de l'école dans laquelle il y avait un élève déficient mental ont montré des comportements légèrement plus favorables que ceux de l'école sans aucune expérience de contact avec l'élève déficient, mais la différence n'arrive pas à être statistiquement significative. D'ores et déjà les postures sociales des élèves ne changent pas d'une école à l'autre. Les résultats de l'étude sociométrique indiquent que l'élève déficient mental a été ignoré par ses copains de classe. D'ores et déjà l'élève déficient physique a reçu plus d'acceuils que de rejets. Quant aux interactions qui ont eu lieu effectivement on constate que les interactions de l'élève déficient mental apparaissent nettement par leur aspect appauvri et de courte durée. En relation avec l'élève déficient physique les épisodes interactives et le contenu du contact paraissent plus significatifs. Le peu d'interactions observées entre les sujets convergents et les respectifs professeurs méritent être en évidence. Les résultats de cette enquête mettent en évidence la limitation de l'école à devenir une ambiance inclusive et en même temps, prouvent les possibilités de changement de comportements sociaux en direction à un plus grand favoritisme en relation à l'éducation inclusive.

Mots-clés : Attitudes sociales. Interaction sociale. Sociogramme. Inclusion. Thérapie Occupationnelle. Élève déficient.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escores obtidos na escala de mentira	75
Tabela 2	Síntese dos escores da ELASI de toda a comunidade escolar	76
Tabela 3	Síntese dos escores da ELASI dos professores.....	81
Tabela 4	Medianas dos escores de itens ideológicos e operacionais da ELASI ..	84
Tabela 5	Síntese dos escores da escala infantil	87
Tabela 6	Período de ambientação e de coleta de dados nas duas escolas.....	109
Tabela 7	Índices de concordância encontrados entre os juizes e a pesquisadora para episódios interativos do ADM	116
Tabela 8	Índices de concordância encontrados entre os juizes e a pesquisadora para episódios interativos da ADF	117
Tabela 9	Caracterização das sessões de filmagem e dos episódios interativos dos alunos focais	131
Tabela 10	Caracterização da iniciação e do conteúdo dos contatos envolvendo o ADM.....	137
Tabela 11	Caracterização da iniciação e do conteúdo dos contatos envolvendo a ADF	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sociograma representativo das escolhas e rejeições em relação a W nas seis questões do questionário	121
Figura 2	Sociograma individual das relações de T	123
Figura 3	Sociograma de análise das rejeições emitidas para T e vice-versa.....	124
Figura 4	Sociograma das rejeições emitidas para MX nas situações de recreio, trabalho grupal e sentar-se próximo na sala de aula	125
Figura 5	Sociograma das rejeições emitidas para MY nas situações de recreio, trabalho grupal e sentar-se próximo na sala de aula	126
Figura 6	Sociograma de análise das escolhas emitidas para T e vice-versa	128
Figura 7	Sociograma de escolha e rejeição do aluno focal em relação a DE e THO	129
Figura 8	Comparação da duração do contato social do ADM e seu colega da frente	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Descrição das atividades executadas pela professora e das atividades
desempenhadas pelo aluno DM 147

Quadro 2 Descrição das atividades executadas pela professora e das atividades 149
desempenhadas pela aluna DF.....

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 2	
AVALIAÇÃO E ANÁLISE DO MEIO ATITUDINAL	52
MATERIAL E MÉTODO	59
RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
CAPÍTULO 3	
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MEIO INTERACIONAL	91
MATERIAL E MÉTODO	100
RESULTADOS E DISCUSSÃO	119
CAPÍTULO 4	
CONCLUSÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES	153
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	172



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Esta tese constitui uma parte de um longo percurso que, certamente, terá continuidade. Nosso interesse em refletir sobre as questões educacionais que permeiam o cotidiano, especificamente de crianças com deficiência, surgiu devido à nossa atuação clínica com esse segmento da população. No contexto de clínica, os atendimentos terapêuticos ocupacionais que realizamos direcionam-se, na grande maioria, para crianças com deficiência física. Assim, nas diversas visitas às escolas em que estavam inseridas as crianças atendidas na Terapia Ocupacional, observamos que muitas das queixas em relação à dificuldade dessas crianças nesse contexto eram na verdade originadas pelo desconhecimento do professor em relação às potencialidades de tais crianças. Além disso, as atitudes desfavoráveis que permeavam as interações, de certa forma, repercutiam na disponibilidade ou não do professor em realizar determinadas adequações para favorecer o ensino inclusivo do aluno com deficiência.

Assim, passamos a atuar, em algumas situações, diretamente na escola em que estavam inseridos os alunos com deficiência física, bem como em classe especial para alunos com deficiência física, na qual alguns deles encontravam-se inseridos. Visando possibilitar condições favoráveis para o engajamento dos alunos nas atividades escolares, nossa atuação dava-se através de indicações apropriadas que visavam minimizar as demandas do meio, frente aos aspectos motores limitantes da capacidade funcional dos alunos no contexto escolar. Com relação à classe especial atuávamos também com o objetivo de favorecer trocas interativas entre os alunos da classe especial e os alunos das classes regulares por meio de atividades selecionadas que procuravam facilitar a cooperação e diversas formas de



interação entre esses alunos. Assim, nossa atuação dava-se tanto nos aspectos ergonômicos como nos aspectos sociais do ambiente escolar.

Cabe salientar que a atividade humana constitui-se como objeto de estudo da Terapia Ocupacional. Atividade humana entendida num sentido mais amplo, como a essência da natureza humana, como a ocupação do indivíduo que se manifesta num determinado contexto sociocultural e dá sentido a sua vida. Uma das teorias que fundamentam a prática da Terapia Ocupacional é o *Modelo da Ocupação Humana*, a qual fornece uma maneira de pensar sobre o comportamento ocupacional de um indivíduo e a disfunção ocupacional. Seus conceitos estão relacionados com a capacidade e com a disfunção inerentes, com a motivação para a ocupação, com a natureza do desempenho na tarefa e com a influência das demandas da tarefa, do ambiente físico e social na ocupação. Assim, o comportamento ocupacional é o resultado de interações dinâmicas entre as pessoas e seu ambiente.

Dentre as diversas atividades ocupacionais, encontram-se as atividades produtivas que englobam, entre outras, as atividades educacionais, as quais representam uma das ocupações da criança. No contexto das atividades educacionais, as crianças adquirem habilidades, conceitos próprios, hábitos e papéis sociais.

Dessa forma, o terapeuta ocupacional, ao se remeter à educação, tem que refletir sobre o comportamento ocupacional da criança deficiente nesse contexto, ou seja, comportamentos ocupacionais individuais que se manifestam no convívio coletivo. A reflexão sobre a extensão em que o coletivo tem favorecido o comportamento ocupacional, ou seja, as atividades educacionais do deficiente, também é altamente pertinente e necessária. Com base na leitura e na análise das

interações entre os comportamentos ocupacionais dos envolvidos é que devemos encaminhar as ações, procurando auxiliar o sujeito e a coletividade a compreenderem as suas próprias necessidades e definirem suas estratégias para lidar com as dificuldades educacionais. Acreditamos que é por meio da ação grupal e coletiva que se pode dar a possibilidade de desenvolvimento de habilidades, hábitos e papéis sociais do aluno deficiente, bem como a manifestação da cooperação e o fortalecimento das relações sociais, imprescindíveis para a construção de uma escola "digna, sem adjetivações [...] de qualidade e inclusiva em sua essência" (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

Nesse sentido, o que nos impulsionou a realização dessa pesquisa foi a tentativa de compreender as manifestações atitudinais e as relações interpessoais da comunidade escolar frente às crianças deficientes para a partir daí direcionar a nossa ação nos contextos socioeducacionais no sentido de contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Assim, na seqüência, o leitor irá encontrar o Capítulo 1, *Introdução*, na qual fazemos uma análise reflexiva dos componentes da educação inclusiva com base na literatura da área, dando um enfoque ao meio social como facilitador da proposta de Educação Inclusiva.

No capítulo seguinte, intitulado *Avaliação e análise do meio atitudinal*, é descrita a investigação sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, manifestadas pelos educadores, incluindo os professores, diretores e coordenadores pedagógicos, bem como sobre as atitudes sociais acerca da inclusão manifestadas pelos alunos, de três escolas públicas do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, intitulado *Descrição e análise do meio interacional*, buscamos investigar as relações sociais entre o aluno deficiente e seus colegas de



classe e a professora, em contexto de escola e mais particularmente de sala de aula.

Por fim, no Capítulo 4, intitulado *Conclusões: Limites e Possibilidades*, o leitor irá encontrar uma análise que pretende elucidar as aproximações entre os estudos relatados nos capítulos 2 e 3, ou seja, as possíveis congruências e/ou incongruências que podem manifestar-se entre as atitudes sociais acerca da inclusão e as relações sociais em relação ao aluno deficiente. Apresentaremos também reflexões teóricas advindas das relações estabelecidas entre os dados empíricos e a literatura de apoio, bem como propostas que sinalizam estratégias pedagógicas, em parceria com a Terapia Ocupacional, para a construção de um ambiente educacional com atitudes sociais favoráveis à inclusão e ações acolhedoras, a fim de se viabilizar o ensino de qualidade e inclusivo para todos que dele fazem parte.



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar não é um produto direto e imediato apenas de concepções educacionais. Na verdade, ela faz parte de um processo maior que é o da própria inclusão social. Pode-se dizer que vem se tornando evidente para as sociedades contemporâneas a importância de se lutar pela inclusão social de todos os seus membros. De acordo com Aranha (1995), na maioria dos países, este momento tem se acirrado em especial a partir da década de 60, do século XX, que foi marcada pelo movimento de defesa dos direitos das minorias, dentre estas, os deficientes.

Nesse período, aguçou-se a percepção do caráter excludente da sociedade. Mrech (1998) faz referência aos segmentos sistematicamente excluídos da sociedade nos países da América do Norte, tais como os negros, os latinos, os pobres, aqueles que não tinham a mesma cultura das camadas dominantes, os deficientes, entre outros. O que predominava era o privilégio de uma verdadeira *cultura da normalidade*, na qual os indivíduos ou grupos minoritários eram continuamente comparados com os padrões sociais considerados normais. Isso gerou a exclusão de todos aqueles que não se enquadravam nos padrões socialmente propostos.

Os deficientes eram mantidos à margem dos acontecimentos sociais não apenas por limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações imputadas por uma sociedade que leva o indivíduo a uma situação de descrédito. Acreditava-se que todos os indivíduos que suscitavam repulsão ou temor, considerados como ameaças à sociedade, deviam ser afastados e confinados num espaço isolado do



convívio social. As prostitutas, os indigentes, os incapazes e os deficientes eram recolhidos para que fossem cuidados, mas, na verdade, o que se praticava era seu isolamento e exclusão, para proteger a sociedade da desordem dos loucos e dos diferentes e dos perigos que eles representavam (DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

Dessa forma, constatou-se a necessidade de modificar esses estereótipos sociais associados às minorias e a necessidade de oportunidades concretas a essas populações, garantindo que pessoas que apresentavam problemas de ordem físicas, sensoriais, psicológicas, mentais e/ou sociais fossem incluídas em todos os contextos socioculturais e participassem da vida social. O princípio norteador das ações baseava-se na luta pela igualdade de valor e de direito entre os seres humanos e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, se historicamente as pessoas com deficiência foram marcadas pelas práticas sociais que levaram à sua exclusão, é ponto crucial que essas práticas fossem definitivamente revistas pela sociedade. É necessária, além da adoção de ações embasadas no princípio da dignidade e dos direitos humanos, a do reconhecimento dos direitos sociais de todos sujeitos, entre os quais se inclui o direito à educação.

Em relação à educação das pessoas deficientes, Mendes (2003) ressalta que:

Até a década de 60, as provisões educacionais para os portadores de deficiência eram voltadas para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum do ensino regular, ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional, e a segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem encaminhados para classes ou escolas especiais. A Educação Especial foi, então, se constituindo como um sistema paralelo ao sistema

educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para as práticas de integração na escola regular. (MENDES, 2003, p. 26).

Dessa forma, estabelecem-se as bases legais para o surgimento do princípio da normalização e a integração escolar dos deficientes nas escolas regulares com o mínimo possível de restrição. Para Omote (1999), a partir da década de 70, no Brasil, o princípio de normalização deveria dar suporte ao processo de integração social e escolar das pessoas com deficiência. As escolas de ensino regular, de acordo com as leis vigentes, deveriam passar a aceitar os alunos com deficiência nas classes comuns ou em classes especiais ou em salas de recursos, em ambientes o menos restritivo possível.

No entanto, no decorrer da década de 70, no Brasil, constatou-se que os conceitos de normalização e integração foram praticados de forma equivocada. A normalização muitas vezes foi interpretada no sentido de transformar a pessoa deficiente em normal. Houve também interpretações equivocadas quanto ao processo de integração. De acordo com Mendes (2003), a manutenção do *continuum* de serviços contribuiu para essa interpretação equivocada e a integração era concebida como um processo com vários níveis, através do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos deficientes. "O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto". (MENDES, 2003, p. 27). No entanto, dependia exclusivamente do desempenho do aluno a mudança de um nível de serviço mais segregado para outro supostamente mais integrador.



Carvalho (2000) ressalta que as críticas que foram dirigidas a esse processo é que, além de depender do progresso do aluno, as transições de um nível de ensino para o outro raramente aconteciam. Ao invés de se preparar o aluno com deficiência em ambientes segregados, como os de classe especial, de forma transitória, objetivando a sua inserção na classe comum, eles permaneciam por tempo demasiadamente longo nas classes especiais.

Neste caso, não podemos negar a conquista da igualdade de direito apresentada sob a forma legal, porém não podemos dizer o mesmo da igualdade de fato, uma vez que, concretamente, permanecia ainda o caráter segregador mantido pelas classes especiais e o caráter excludente das escolas de ensino comum. O fracasso escolar era atribuído especificamente ao aluno, como se não aprendesse exclusivamente em decorrência de doenças e incapacidades inerentes a ele próprio. A partir de uma incapacidade cientificamente atestada, estabeleciam-se diferentes tipos de classificações, em geral baseadas em análises do comportamento, sob as denominações do diagnóstico clínico (com base na patologia) ou psicopedagógico (com base nos níveis de desenvolvimento cognitivo-emocional). Nessa perspectiva, perpetuavam-se as anormalidades ou desvios em relação ao que era considerado padrão de normalidade, criavam-se uma hierarquia segundo as competências individuais levando à cristalização do tão conhecido sistema dual de ensino, caracterizado pela divisão das populações atendidas ou no sistema de ensino comum ou no sistema de ensino especializado. As crianças tornavam-se "reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes" (MOYSÉS, 2001, p.58).



Omote (1999) enfatiza que as críticas que surgiram em relação ao processo de integração escolar, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos da América do Norte, criaram condições favoráveis para novas propostas educacionais em nível mundial.

Nesse sentido, Mendes (2001) reitera que a década de 80 demonstra a insatisfação de alguns educadores em relação aos resultados obtidos a partir da política de integração escolar. Diante desse contexto da não segregação do aluno deficiente, surge a necessidade de uma reestruturação da Educação Especial. O movimento mundial pela inclusão social impulsionou, na América do Norte, e mais especificamente nos Estados Unidos, a iniciativa de reformulação tanto do sistema de ensino comum quanto do de ensino especial. Surgiu a proposta de educação inclusiva como parte integrante e essencial do processo de construção de uma sociedade inclusiva, "na qual todos conquistam a sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças" (MENDES, 2001, p.9).

Assim, a profícua discussão sobre os modelos educacionais que se deu nos anos 80 no Brasil incorporou a compreensão da exclusão das crianças deficientes do sistema de ensino comum como parte da dinâmica social de enfrentamento de problemas educacionais encontrados pelas instituições escolares, apontando que o fracasso escolar é o resultado previsível das políticas e das concepções educacionais, originado no cotidiano da própria instituição escolar.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao estar em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca (Unesco, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que envolveu noventa e dois governos e vinte e cinco



organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca (1994) concebe que:

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (...) Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minoria lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994).

Essas Declarações apontam o compromisso de universalização do ensino fundamental e atenção específica aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais compromissos, de cunhos político, filosófico e social, foram reafirmados pelos participantes da Cúpula Mundial de Educação na conferência mundial intitulada *O Marco da Ação de Dakar - Educação Para Todos: Atingindo nossos compromissos Coletivos*, que ocorreu em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Embora a educação inclusiva, de acordo com tais documentos, se refira a uma população mais ampla, ela se aplica também à clientela da Educação Especial, que historicamente sofre a exclusão e a discriminação da escola e da sociedade.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de acesso à educação na escola da sua comunidade, uma escola aberta a todos, uma escola que não seja seletiva. A escola inclusiva se constitui em uma escola que atenda efetivamente a diversidade em sua amplitude e, portanto, que atenda também os alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais estão os alunos com deficiência. O processo de inclusão escolar considera que as diferenças fazem parte integrante da vida escolar normal. Parece haver um respeito maior por

essa diversidade, no sentido de que as pessoas com necessidades educacionais especiais não precisem adequar-se aos padrões escolares. O meio é que precisa buscar alternativas para incorporar integralmente essas pessoas e por isso prega a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional em direção a um sistema educacional inclusivo.

Nesse sentido, Oliveira (2004) enfatiza que, ao mesmo tempo em que atualmente se reafirma a função específica e insubstituível da escola, reafirma-se também a necessidade de superar velhas práticas, embasadas em "paradigmas retrógrados que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas" (OLIVEIRA, 2004, p. 79). A autora enfatiza ainda que, de fato, tudo precisa ser revisto (estrutura, organização, métodos, conteúdos, formas de avaliação, etc.), porém

[...] isso não significa desconsiderar experiências emancipadoras que já ocorrem em diversas partes do mundo [...] é necessário nos debruçarmos na discussão sobre algumas práticas pedagógicas alternativas que, mesmo sem referir-se, especificamente, às necessidades educacionais especiais, atendem com qualidade as diferenças de seus alunos. (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Como exemplo de prática pedagógica alternativa, trazemos para a discussão a experiência do atual contexto educacional italiano. Assim, Baptista (2002) comenta que a principal perspectiva teórica que fundamenta as ações pedagógicas no contexto italiano é a chamada Pedagogia Institucional. Segundo o autor, a palavra *instituição*, através dos trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva, adquire um significado que privilegia a dialética caracterizada pela relação entre os dois elementos que são primordiais para a existência de uma instituição: o grupo e as regras. Nesse

sentido, a referência ao termo *institucional* não se refere à burocratização e nem mesmo à análise institucional, de maneira exclusiva. Trabalha-se na identificação das dimensões: *instituída* (portanto, estabelecida com maior rigidez) e *instituinte* (que oferece espaço para a estruturação de novas regras).

De acordo com o autor, na pedagogia institucional, é colocada em evidência a dimensão grupal e coletiva. O trabalho pode ser estruturado a partir da negação do papel central do professor como transmissor de conhecimentos. Parte-se do pressuposto de que cada componente do grupo traz recursos que devem ser explorados e colocados em interação. Há também uma valorização das interações de diversos tipos e a tentativa de fazer dessas interações situações de aprendizagem. O manejo das situações deve, portanto, favorecer a reciprocidade e a variabilidade de papéis a serem assumidos, o que enriquece as trocas e propicia experiências desafiadoras que exigem que o aluno coloque em ação novas estratégias de interação.

O autor traz o exemplo de atividade que ilustra a prática da pedagogia institucional. Trata-se do *conselho*, no qual a classe (professor e alunos) reúne-se periodicamente para discutir e deliberar sobre assuntos de interesse coletivo. Os papéis previstos são os de integrantes, secretário e coordenador. É necessário que os alunos alternem-se nos papéis de coordenador e secretário, de modo que todos possam vivenciar as satisfações e as dificuldades desses papéis. O professor mantém-se no papel de integrante, com direito a veto sobre as decisões, mas deve favorecer ao máximo a autonomia e a responsabilidade dos alunos, para que os acordos assumidos coletivamente sejam cumpridos.

Embora o *conselho* nos pareça uma prática viável, não temos conhecimento de dados empíricos que nos informem sobre os resultados concretos desta prática na



Itália. Nesse sentido, é extremamente importante que se faça uma reflexão acerca do papel desempenhado pelo professor para que não se corra o risco de que, de forma equivocada, o professor se ache no direito de vetar toda e qualquer decisão tomada pelos alunos, impedindo a autonomia e a expressão da cidadania desses alunos.

Outro instrumento didático muito valorizado pela pedagogia institucional é o *mútuo ensino*, o qual, na formulação desenvolvida na Itália, apresenta-se como uma atividade voluntária, da qual participam dois alunos com papéis diferenciados: tutor e aluno. Os papéis são temporários e reversíveis. Assim, o aluno que deve ensinar, deverá aprender em um momento posterior. Nega-se o lugar do aluno deficiente como sendo exclusivamente de um receptor de ajuda, para colocá-lo na posição de quem pode, de acordo com as suas potencialidades, ajudar, ensinar, etc. O autor ressalta que, de acordo com a pedagogia institucional, "é necessária a utilização dos conflitos e a busca de transformação destes em situações de aprendizagem" (p.6).

O mútuo ensino, da forma como é concebido na Itália, valoriza também o aluno com necessidades educacionais especiais no momento em que lhe possibilita estar no papel daquele que transmite conhecimentos ao seu colega de classe. Com isso, esse aluno tem a possibilidade de desenvolver sua auto-estima e os demais, provavelmente, a possibilidade de conhecer, valorizar e respeitar a diversidade que existe no cotidiano escolar. Essa é a concepção que nossos educadores deveriam ter no que se refere ao ensino cooperativo como é mencionado no Brasil. O que a nossa prática cotidiana no interior das escolas tem nos demonstrado é que a visão do professor de ensino comum em relação ao ensino cooperativo aponta apenas para a possibilidade de o aluno sem necessidades educacionais especiais atuar como facilitador dos aspectos pedagógicos para o aluno deficiente e não proporciona a



inversão de papéis que é tão importante para o desenvolvimento humano e para o enriquecimento das trocas interativas entre os alunos. Evidentemente, precisamos de dados empíricos, fundamentados cientificamente, a fim de fomentar as discussões da proposta de ensino cooperativo na perspectiva da educação inclusiva.

A experiência da prática pedagógica italiana direciona o nosso olhar para as possibilidades de uma educação ativa e interativa, prática essa que se propõe como inovadora, que busca favorecer as interações entre os elementos do grupo, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento da cooperação entre esses elementos. Tal prática integra diferentes formas de aprender e se constitui por alguns elementos centrais: o grupo, o coletivo, as trocas, as relações, a cooperação, a mediação, etc.

No que diz respeito ao Brasil, Bueno (2000) observou que ainda estávamos no início do processo de inclusão e, porque não tínhamos ainda muita clareza sobre os resultados dessa política, ao invés de se efetivar ações inclusivas, os debates ainda giravam em torno dos que se posicionavam contra ou a favor da inclusão. Na medida em que as experiências de inclusão ainda eram pequenas, havia uma tendência de os debates se estabelecerem num plano altamente abstrato, ou seja, o das idéias desvinculadas das relações concretas historicamente estabelecidas. Assim, falava-se de deficientes abstratos (não se definindo sobre a que sujeitos sociais estávamos nos referindo), de uma sociedade abstrata (a sociedade inclusiva) e de uma escola abstrata (a escola regular ou a escola especial).

Omote (2004) enfatiza que atualmente avançamos um pouco mais, na medida em que já há um número razoável de experiências acumuladas de ensino inclusivo ou aquelas que assim se autodenominam. Enfatiza, ainda, que é hora de

abandonar a retórica e buscar debates fundamentados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente documentadas.

Na mesma direção, Ferreira (2004) observa que, as políticas de educação inclusiva têm mostrado resultados relativamente promissores em termos de acesso educacional do aluno com necessidades especiais, no entanto ainda não há resultados evidentes com relação a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas.

Esses dados nos mostram a importância de colocarmos em pauta os debates de forma articulada e compromissada com a realidade concreta e objetiva das propostas e das práticas de inclusão que se efetivam nas escolas do ensino comum.

Guijarro (1998) ressalta que a educação inclusiva é integrante da escola comum. Isto implica transformar a educação comum em toda a sua estrutura. A autora enfatiza que a educação especial também deve-se transformar no sentido de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de escolas de qualidade para todos.

Pensando sob esse prisma, é importante enfatizar que a educação especial não está excluída desse novo paradigma educacional. Ao contrário, ela se faz necessária para se viabilizarem estratégias educacionais especializadas, as quais o professor do ensino comum não está apto a realizar, como, por exemplo, estratégias educacionais específicas que dêem suporte ao processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, surdo e outros que requerem recursos especiais. Os serviços especiais podem servir de apoio também aos alunos que temporariamente apresentam algum déficit, vinculado a uma proposta de educação inclusiva que prioriza o ensino de qualidade para todos. Assim, a parceria entre a educação especial e o ensino comum é extremamente importante para a construção de uma educação inclusiva a fim de romper com o sistema dual constituído pelo ensino comum e pelo ensino especial. Tal



sistema mostrou-se prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva, na medida em que perpetuava uma visão de educação da homogeneidade. Surgiu, nesse contexto, a idéia da fusão entre o ensino comum e o ensino especial, no sentido de construir um único conjunto de recursos educacionais para atender todos os alunos, com a substituição da visão de educação da homogeneidade para a diversidade (STAINBACK; STAINBACK, 1984).

Os serviços especializados devem ser mantidos para o atendimento de crianças deficientes que, em virtude da natureza e/ou do grau de comprometimento, não podem ser inseridas no ensino regular. Na defesa da inclusão, temos que ser cautelosos para não enxergarmos de forma homogênea a diferença que existe entre os diversos grupos de deficientes. Embora possa se afirmar que todas as crianças deficientes físicas, mentais e/ou sensoriais têm o direito de acesso à educação de ensino comum, podemos afirmar com segurança que as necessidades especiais diferem entre esses grupos.

Sabemos que há crianças deficientes, a grande maioria, que sob argumentação nenhuma deveriam estar fora do sistema de educação comum. No entanto, para as crianças deficientes gravemente comprometidas em termos de abstração, memorização, comunicação ou múltiplas deficiências altamente incapacitantes, detectadas a partir de evidências concretas de suas condições específicas, bem como excluída a hipótese de restrições de participação do indivíduo nas atividades educacionais impostas pelas demandas ambientais, a classe comum pode não ser o melhor lugar. As suas necessidades, de outra ordem, devem ser atendidas em classes ou escolas especiais, que possuem recursos diferenciados, específicos para o atendimento dessa minoria. Serviços especializados também



servem de apoio à educação inclusiva, na medida em que possibilitam o atendimento a crianças que sem esses serviços estariam confinadas em suas residências.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei N.º 9.394/96 – LDB (BRASIL, 2001), no seu parágrafo 2º, prevêm o atendimento em classes ou escolas especiais, quando, em função de condições específicas, o aluno deficiente não puder ser inserido na classe comum.

Recursos especiais devem ser amplamente utilizados por todas as pessoas que têm alguma necessidade específica que não pode ser atendida no contexto do ensino comum. O erro que se cometeu no passado foi o de recorrer-se a serviços especiais, mesmo quando se tratava de necessidade pedagógica que deveria ser sanada no ambiente do ensino comum (ALMEIDA, 1984; Pachoalick, 1981).

Nesse sentido, Araújo e Omote (2005) enfatizam que

A existência de atendimento em separado, parcial ou totalmente, não configura necessariamente construção de um mundo à parte para os seus usuários. Mais ainda, graças ao atendimento de uma necessidade específica e especial, proporcionado pela existência de serviço especializado e segregado, os seus usuários podem fazer-se presentes em diferentes cenários da vida coletiva, contribuindo para a existência efetiva da variação. O que deve ser questionado é o tratamento diferenciado de deficientes, baseado na categoria à qual pertencem e nos estereótipos a ela associados. A prescrição de qualquer serviço especial deve ocorrer em função de necessidades específicas de cada indivíduo, mediante a correta avaliação das possibilidades de utilização de serviços comuns ou especiais. É a prescrição categorial, tão freqüente e naturalmente praticada até um passado recente, que deve ser evitada. (p. 245).

Ao tratarmos do processo de educação inclusiva, julgamos necessário também trazer para a discussão a importância da parceria entre a saúde e a educação. A Legislação da área da Educação Especial traz explicitamente a necessidade de profissionais da saúde atuarem como parceiros na atenção aos alunos



com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatiza no artigo 6º, parágrafo III, que:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:
III -[...] a cooperação dos serviços de saúde [...]. (BRASIL, 2001).

Há profissionais da saúde como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e terapeutas ocupacionais que são indispensáveis em algumas situações para facilitar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência.

Terapeutas ocupacionais, por exemplo, têm em sua formação conhecimentos específicos que lhes possibilitam atuar nos aspectos ergonômicos do ambiente escolar, a fim de adequar o meio para o acolhimento dos alunos com necessidades especiais, por meio da implementação de adaptações individuais, físicas e/ou dos materiais utilizados, quando necessário, a partir da constatação da melhor maneira de o aluno responder aos desafios inerentes ao contexto educacional. A atuação do terapeuta ocupacional não está restrita apenas ao oferecimento de recursos tecnológicos para favorecer a inclusão do aluno com deficiência no espaço físico da escola. A atuação dos terapeutas ocupacionais se dá também no meio social visando, em parceria com a comunidade escolar, construir um meio social que permita aos participantes desse contexto vivenciar situações ricas de aprendizagem e de interação social.

Nesse sentido, é importante que se faça uma reflexão acerca do papel dos profissionais da área da saúde no contexto educacional como precursores do processo de inclusão e/ou de exclusão do indivíduo deficiente. O que se constata é que, muitas vezes, a prática desses profissionais acaba por legitimar a exclusão mediante a confirmação da necessidade de *espaços educacionais especiais para pessoas especiais*. Para Bartalotti e De Carlo (2001), os profissionais da saúde não podem ser legitimadores da medicalização da deficiência, nem cúmplices da exclusão dessa população do contexto social e do sistema educacional. Devem desempenhar suas funções em parceria com os serviços educacionais, para colaborar de forma técnica e eficiente, para que os sujeitos com deficiência construam seu caminho de integração social e para que encontrem um nível satisfatório de qualidade de vida.

Para Moysés (2001), a medicalização decorre do processo de transformação de questões sociais e humanas em questões biológicas. Na perspectiva de um olhar reducionista, a deficiência é vista como um dos elementos constitutivos do corpo biológico. Nesse sentido, se a deficiência é parte de um corpo biológico, será, também, concebida como algo biológico. Esse é um olhar clínico que se efetiva com racionalidade e objetividade e desconsidera o social.

Para Collares e Moysés (1996), na escola, a biologização do processo de ensino e aprendizagem se manifesta ao atribuir a qualquer doença da criança a causa do fracasso escolar. Assim, "desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à educação" (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.27).

Tal olhar não permite conceber a deficiência como apenas uma das inúmeras características que o indivíduo possui e traz como consequência a

legitimidade da medicalização da deficiência. Essa visão tem como base o modelo médico da deficiência, biologicamente determinado, classificatório e avaliativo que considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais especializados.

Já para o modelo social da deficiência, a incapacidade não é apenas um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Mais do que ao próprio atributo, a deficiência se refere à leitura social que se faz desse atributo. As reações de outras pessoas face a esse atributo a ao seu portador fazem parte do fenômeno da deficiência. Assim, a solução do problema requer também uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas os setores da vida social. Portanto, é uma questão de atitudes ou de ideologias que requer mudanças sociais que, em nível político, se transformam numa questão de direitos humanos.

Nesse contexto, um importante documento que busca viabilizar as ações dos profissionais da saúde em direção a um entendimento do meio como fator que influencia a saúde, bem como a participação ou restrição social do indivíduo, é a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF 2003*, da Organização Mundial da Saúde. A classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Diferentemente do CID 10 - Código Internacional de Doenças, a CIF representa um avanço muito significativo para a concepção dos profissionais da saúde, pois propõe concepções fundamentadas tanto no modelo médico como no modelo



social de saúde. Destaca-se aí o quanto os *fatores contextuais* podem limitar ou restringir a participação do indivíduo. De acordo com a CIF, os *fatores contextuais* são as restrições causadas por políticas sociais ou barreiras arquitetônicas ou de atitudes que aumentam a limitação, negando ou dificultando o acesso a serviços e oportunidades que são inerentes ao homem em sua condição de participação total na sociedade.

Em relação à definição de deficiência, a CIF também baseia-se na integração dos modelos médico e social e busca chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. Com base nas concepções dos modelos médico e social da deficiência, a CIF não deixa de enfatizar algumas limitações que são intrínsecas ao indivíduo ao definir a deficiência como "problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda" (CIF, 2003, p.11) mas também direciona o olhar para as limitações sociais. Um exemplo disso está na definição de *restrições de participação*, concebida como sendo limitação em executar tarefas e atividades e desempenhar papéis próprios de contextos físicos e/ou sociais.

A deficiência é uma das características do indivíduo atrelada às condições de relação entre a própria deficiência e o contexto social no qual este indivíduo está inserido. Nesse sentido, uma pessoa deficiente física por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a dificuldade de acessibilidade decorrente da deficiência ou um meio social com atitudes acolhedoras, a relação entre o que é individual e social deixa de existir, na medida em que condições extrínsecas ao indivíduo contribuem para o processo de exclusão mediante as inadequações inerentes ao meio físico e/ou social.

Constata-se na CIF a preocupação de os profissionais da saúde olharem o indivíduo como um ser biopsicossocial. A CIF não se refere apenas aos fatores orgânicos que causam algum tipo de deficiência, mas sim, a todos os fatores que interferem na saúde e na participação social de um modo geral. Nessa perspectiva, um problema de desempenho pode resultar diretamente do ambiente social, mesmo quando o indivíduo não tem nenhuma deficiência. É o que pode ocorrer, por exemplo, com um indivíduo HIV positivo sem nenhum sintoma ou doença ou alguém com uma predisposição genética para uma determinada doença, os quais podem não apresentar nenhuma deficiência e ter capacidade suficiente para trabalhar; no entanto, poderão não o fazer porque lhes é negado o acesso ao trabalho, por discriminação ou estigma.

É extremamente importante que esse tipo de reflexão possa estar presente na formação dos profissionais da saúde que atuam não apenas na educação, mas também com pessoas deficientes de um modo geral, de forma a lhes proporcionar uma visão mais abrangente do que representa a deficiência, bem como das capacidades e das limitações e/ou restrições impostas pelo contexto social, a fim de não perpetuarem a segregação ao decidirem sobre o destino dessa parcela da população. Entretanto, não será com base nos referenciais teóricos da área ou nos conceitos de normalidade e de desenvolvimento que tais reflexões devem se constituir. É preciso fazer uma reflexão ancorada em aspectos éticos, socioculturais, políticos e filosóficos, por meio de um olhar mais abrangente, de uma perspectiva multidimensional, para que se possa compreender melhor as ações destinadas a essa parcela da população, como determinantes da segregação, e a partir daí repensar e reestruturar a própria prática profissional no sentido de não contribuir



para a medicalização dos problemas que são de ordem social e, no caso da educação, de ordem pedagógica.

É a partir dessa nova perspectiva social na história da saúde e da educação que se devem estruturar e efetivar as ações cooperativas entre essas duas áreas de conhecimento. A necessidade de responder a novas questões que se apresentam no cotidiano escolar de acordo com o perfil dos alunos com necessidades especiais aumenta ainda mais a demanda por essa visão interdisciplinar e a torna absolutamente indispensável.

Trata-se de recursos adicionais com que a escola pode contar para viabilizar estratégias educacionais inclusivas que favoreçam o desenvolvimento da criança em todas as suas necessidades, sejam elas físicas, sensoriais, mentais e/ou sociais.

Não se está advogando uma escola ambulatório [...] as escolas devem estar abertas para que os especialistas possam contribuir à medida que as necessidades apareçam. A escola não prescinde dos outros profissionais como médicos, psicólogos. Mas não é a escola que deverá responder às questões médicas, por exemplo. (LIMA, 1999, p. 281).

A luta pelo combate à medicalização dos problemas de ordem pedagógica não justifica a pedagogização dos problemas de ordem orgânica que não podem ser resolvidos pelo professor. "A visão romanesca de inclusão, que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências" (OMOTE, 2004, p.7).

Em nome da inclusão, ignoram-se os aspectos biológicos da deficiência, das limitações e das incapacidades, o que acaba por reduzir e simplificar a abordagem do fenômeno. Ocorre um grave equívoco ao excluir da análise do processo de ensino e aprendizagem a influência de algumas questões que são de

ordem orgânica e não pedagógica ou social. Carmo (2001) enfatiza que o fato de um aluno deficiente ser inserido em uma escola do ensino comum, com todas as adaptações julgadas pertinentes, não implica que tenha se tornado igual aos demais alunos, pois, assim como os outros alunos, possui necessidades, potencialidades e limitações específicas de sua natureza biológica, que muitas vezes vão muito além dos muros desta escola.

É lógico que não podemos tratar essas questões de forma ingênua ou simplista acreditando que num piscar de olhos a questão da medicalização da deficiência e da educação irá desaparecer do cotidiano escolar. Por outro lado, a visão excessivamente pedagogizante do discurso inclusivo nos leva a crer que

[...] ter uma professora missionária e sensível para a diversidade resolvesse todas as questões de todo e qualquer aluno deficiente; [...] não significa subordinar o pedagógico à área da saúde ou dizer que é uma condição excessivamente clínica (informação verbal) ².

A inclusão tem o grande mérito de deslocar a atenção para o meio ao apontar que a sociedade pode limitar o desempenho de um indivíduo criando barreiras ou não fornecendo facilitadores para o processo de inclusão. Entretanto, há condições incapacitantes que são inerentes ao próprio indivíduo que irão se manifestar na interação entre as demandas do meio e as características do indivíduo. Trata-se de características tais que às vezes o portador necessita de apoio dos profissionais da saúde para minimizar questões que não são exclusivamente de cunho pedagógico. É o que ocorre, por exemplo, com graves alterações motoras que requerem o auxílio de um profissional especializado para minimizar as demandas do meio frente à realização das atividades escolares.

² Palavras proferidas pelo Dr. Júlio Romero Ferreira, durante o exame de qualificação desta tese, em dezembro de 2005.

A questão é agregar esforços e conhecimentos de diferentes áreas no sentido de prover estratégias que, vinculadas a uma concepção de escola inclusiva, viabilizem o processo educacional do segmento mais fragilizado da população, isto é, os deficientes mais gravemente comprometidos.

Outro fator que merece destaque nas discussões acerca da educação inclusiva é a questão da terminologia atual, a qual passou a ser “alunos com necessidades educacionais especiais” e “... refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o termo necessidades educacionais especiais aplica-se aos alunos que, durante o processo educacional, apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Observa-se que o conceito de necessidades especiais é mais amplo e engloba mais alunos e não somente aqueles com deficiência. As necessidades educacionais especiais não se definem pela origem do problema, definem-se pelo tipo de resposta educativa e pelo tipo de recursos e de ajuda que se devem proporcionar aos alunos. A nova idéia é que o conceito de necessidades educacionais especiais abra um leque muito mais amplo e que não seja sinônimo de

deficiência, e, ao mesmo tempo, não oculte condições limitadoras que exigem adequações específicas.

No entanto, temos que estar conscientes de que a idéia da educação inclusiva não está simplesmente na questão da mudança de terminologia ou de linguagem. É uma questão de mudar concepções arraigadas que centram exclusivamente no indivíduo deficiente toda a causa de seu fracasso educacional e, paralelamente, levam a práticas altamente excludentes que permeiam o cotidiano escolar. A mudança na concepção de deficiência, no sentido de compreender a influência do meio social para o fracasso ou sucesso escolar do aluno deficiente, poderá viabilizar respostas educativas adequadas de que o aluno necessita para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Omote (2001) enfatiza que a mudança na terminologia não é necessariamente expressão da mudança na concepção. Os nomes e as definições podem ser alterados por atos simples de tomada de decisões a até de adesões. Daí, a mudança na concepção não é mera decorrência.

Oliveira (2002), ao estudar as representações sociais de 43 alunos acometidos por algum tipo de deficiência e de 23 professores de educação especial, constatou que, no que se refere à concepção de deficiência, tanto alunos como professores mantinham uma visão centrada no indivíduo. Embora, em 39,2% dos professores estudados, tivesse sido observado um movimento em direção a um pensamento mais social, ainda consideraram as influências psicossociais como causadoras da deficiência. A autora argumenta, ainda, que se pode interpretar esse dado como uma tendência de mudança, a qual, se devidamente explorada, pode levar a modificação do pensar do professor acerca da deficiência e, conseqüentemente, provocar mudanças na sua prática pedagógica.



Sabemos que as interações e as atitudes em relação ao deficiente estão diretamente relacionadas com a concepção de deficiência, a qual direciona as ações das pessoas a esse segmento da população. Nesse sentido, embora a concepção de deficiência que as crianças não deficientes têm não seja objeto deste estudo, julgamos pertinente entender tal concepção na busca da compreensão das interações que se efetivam entre elas. Marques et al (1997), em um estudo que tinha por objetivo investigar a concepção de crianças do ensino fundamental acerca da deficiência, constatou que a maioria das crianças relacionou a deficiência a um corpo fisicamente imperfeito, traduzindo o termo deficiente como sendo sinônimo de falta ou ausência de determinada estrutura do corpo. Assim, verificou-se que os comprometimentos físicos, por sua maior visibilidade, foram os mais apontados pelas crianças para caracterizarem o deficiente.

Resultados semelhantes foram encontrados por Ferreira (1998), num estudo realizado com crianças de pré-escola e de primeira série do Ensino Fundamental, as quais, ao caracterizarem a criança deficiente mental, referiram-se muito mais aos atributos físicos, apontando que não eram bonitos ou perfeitos, do que ao aspecto intelectual, tendo também a aparência externa da criança deficiente mental como indicativo de deficiência.

Relacionando a concepção de deficiência com a faixa etária das crianças entrevistadas, Marques et al (1997) verificaram que as crianças de 7 anos relacionam a deficiência à falta física dos membros; as de 8 anos referiram-se à necessidade e possibilidade de cura para a convivência na sociedade; as de 9 anos se colocaram numa postura de ajuda; as mais velhas apresentaram um discurso que reforçava a caridade, a piedade e a impossibilidade de o deficiente ter uma vida próxima da normalidade.



Esses estudos mostram que a visibilidade da deficiência é um fator que contribui para o entendimento das crianças acerca da deficiência. Normalmente, crianças com deficiência física e sensorial requerem equipamentos e recursos de auxílio que também são mais visíveis, como, por exemplo, mobiliário adaptado, aparelho auditivo, entre outros. A utilização de tais recursos pelas crianças deficientes no contexto de ensino comum é algo que, de certa forma, contribui para a visibilidade da deficiência e possibilita o conhecimento das crianças não deficientes acerca da diversidade que existe no contexto escolar, diferentemente do que ocorre com as deficiências que são menos visíveis, como, por exemplo, a deficiência mental.

O conhecimento que as crianças não deficientes têm acerca da deficiência não garante que as crianças deficientes serão bem aceitas por elas. É necessário que as crianças não deficientes compreendam que a diversidade é parte integrante de todos os contextos sociais e que não está apenas na deficiência, mas também, nas características físicas, de raça, de cor, de cultura, etc e, como enfatiza Boneti (1997), cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais. É necessário também que adquiram conhecimento das potencialidades de aprendizagem e de sociabilização dos alunos com deficiência. A falta de esclarecimento em relação à deficiência parece ser um aspecto que freqüentemente prejudica o processo de interação entre os alunos.

Nesse contexto, o estudo realizado por Batista e Enumo (2004) acerca do processo de interação social entre crianças deficientes inseridas em classes comuns e seus pares não deficientes demonstrou que as crianças deficientes permaneciam, a maior parte do tempo, isoladas do grupo. Nesse sentido, os autores enfatizam que

a intervenção junto aos alunos deficientes não é suficiente. Paralelamente, faz-se necessária a intervenção junto aos colegas que estão dividindo o mesmo espaço, de modo a assegurar a inclusão.

Staub e Hunt (1993) realizaram um estudo com 8 crianças do ensino comum dividindo-as em dois grupos, sendo um grupo de 4 crianças que receberam instruções referentes às características das deficiências em geral e formas de facilitar e encorajar a participação de crianças deficientes nas atividades; o outro grupo, também de 4 crianças, as quais não receberam nenhum tipo de instrução. Os dados demonstraram que os alunos, previamente instruídos sobre os aspectos relacionados às deficiências, interagiram com os alunos deficientes de forma mais eficiente do que aqueles alunos que não haviam recebido instruções. As interações, de acordo com os autores, possibilitaram uma melhora nas habilidades de comunicação dos alunos deficientes, bem como propiciaram aos alunos sem deficiência uma maior tolerância em relação às diferenças das crianças.

Na mesma direção, o estudo realizado por Ferreira (1998), com 148 crianças na faixa etária de 5 a 8 anos, provenientes da Educação Infantil e da 1ª série do Ensino Fundamental, também demonstrou que a concepção dessas crianças em relação aos deficientes mentais foi modificada após participarem de uma proposta de trabalho que propiciou informações e discussões sobre a deficiência mental. Os dados indicaram que, ao final do desenvolvimento da proposta, as crianças caracterizaram o deficiente mental indicando o desenvolvimento lento, a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade de adaptação ao meio; manifestaram também interesse em adquirir mais informações sobre o deficiente mental, relataram que a criança com deficiência mental poderia aprender

quase tudo que é ensinado na escola regular, beneficiando-se do convívio com as crianças não deficientes.

É necessário que o professor esteja atento à interação estabelecida entre os alunos deficientes e não deficientes, propiciando, sempre que possível, atividades que favoreçam não só a aprendizagem acadêmica, como também o relacionamento entre os alunos.

Pelo exposto, constata-se que o foco de atenção, dentro da perspectiva da educação inclusiva, recai especialmente sobre o meio escolar. Assim, enfatizam-se as necessárias parcerias que precisam ocorrer nas escolas, ou seja, parcerias entre a educação especial e a educação comum, bem como entre a educação e a saúde a fim de se viabilizarem algumas das ações em educação inclusiva. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que:

Parágrafo 47 - A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas [...]

Parágrafo 48 - Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais.

Parágrafo 49 - O apoio externo do pessoal de recursos de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, deveria ser coordenado em nível local. (UNESCO, 1994).

A ênfase recai também sobre a formação e a educação continuada dos professores. Quanto à formação, entende-se por professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial, que lhes capacitem perceber as necessidades educacionais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores

especializados. Em relação à educação continuada, salienta-se a necessidade da oferta de cursos de capacitação para os professores, em nível de especialização, no sentido de prepará-los, com qualidade, para lidar com a diversidade de seus alunos, instrumentalizando-os para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades nas adaptações curriculares (UNESCO, 1994; BRASIL, 2001).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, isto é, as adequações e ajustes pedagógicos quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa adaptação deve considerar o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento desses alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Há também referência à adequação dos espaços físicos da escola. A importância é dada à redução e/ou eliminação das barreiras arquitetônicas que dificultam a realização de atividades com alunos com deficiências. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação e nas instalações, de barreiras representadas por equipamentos, por mobiliário e transportes escolares inadequados, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários. A legislação assegura também aos alunos com dificuldades de comunicação e sinalização a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braille e a língua de sinais.

Pressupõe-se que a inclusão da criança deficiente no sistema educacional regular é altamente desejável e indiscutível. Nesse sentido, preconiza-se a necessidade de vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a



arquitetônica e a de formação de recursos humanos, enfatizando-se a importância da capacitação dos profissionais na perspectiva da educação inclusiva. Todas as adequações visam incorporar as diferenças e devem ser previstas e planejadas no projeto pedagógico de cada escola. Consideramos tais adequações como alguns dos elementos fundamentais para garantir o acesso aos bens educacionais, que, de outra forma, não seria possível para alguns alunos com limitações físicas, mentais ou sensoriais.

Ao falar em investimento no meio, não podemos limitar o nosso olhar apenas para as adequações que são concretas e visíveis. Além da eliminação das barreiras arquitetônicas, pedagógicas, curriculares e de recursos pedagógicos, é necessário pensar na questão do investimento em relação à convicção e vontade de toda a comunidade escolar para enfrentar esse desafio (OMOTE, 2005). Pensar nas questões representativas de um ambiente educacional inclusivo nos remete a pensar no papel fundamental representado pelo meio social, constituído por todos os segmentos da comunidade escolar.

A educação inclusiva, muito mais do que uma proposta de adequações do meio físico e material, representa uma perspectiva de enfrentamento permanente da exclusão com que pessoas de vários segmentos sociais, entre eles os deficientes, se depararam ao longo da história e que, muitas vezes, ainda hoje se faz presente no cotidiano de suas vidas. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.



As mudanças em relação ao meio não são suficientes se não forem incluídas também mudanças paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar como fator preponderante para a construção de um ambiente educacional inclusivo, no qual o resultado a ser alcançado vai depender muito das relações interpessoais que se estabelecem nesse ambiente. Assim, o desafio maior da inclusão, como ressalta Omote (2005), está na vontade geral e política para a construção de uma sociedade genuinamente justa, equânime e imparcial, na qual a condição de cidadania de cada um dos seus membros seja integral e incondicionalmente respeitada.

Nesse contexto, Mantoan (1997) ressalta que se torna difícil implementar uma política de ação tão revolucionária como a inclusão, se não se levarem em conta os desafios que recaem sobre o fator humano. Ressalta, ainda, que investir esforços na formação de todas as pessoas que estão diretamente envolvidas com a educação é de extrema importância, para que todas as mudanças julgadas necessárias não sejam vistas como imposições, mas “imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano” (Mantoan, 1997, p.9).

Para Omote (2005), muitas das decisões a serem tomadas e medidas a serem adotadas para assegurar a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno com necessidades educacionais especiais, para garantir o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes genuinamente favoráveis à inclusão por parte de toda a comunidade escolar. O excerto a seguir corrobora essas idéias:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as



crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

A inserção de alunos deficientes no ensino comum, se determinada apenas por imposição legal, não assegura que eles serão bem acolhidos pelo professor e colegas da classe nem lhes garante ensino de qualidade mediante adequações que atendam às suas particularidades e necessidades especiais. O fato de o aluno estar dividindo o mesmo espaço físico, no caso a classe comum, não é indicativo de que ele esteja integrado ao grupo. A segregação ou a inclusão dependerá, em grande parte, do tipo de relação estabelecida entre o aluno deficiente, o professor e seus pares não deficientes. A inclusão refere-se também a interação entre as pessoas, e isso é muito mais complexo do que garantir a matrícula na escola comum.

Conforme apontado por Krajewski e Hyde (2000), a inclusão pode favorecer a mudança de atitudes na direção favorável, pois permite que os alunos em geral possam estar em contato constante e interagir com colegas deficientes em situação de igualdade desempenhando papéis não convencionalmente atribuídos a estes. Evidentemente, o professor da classe inclusiva, com atitudes sociais naturalmente favoráveis à inclusão, assume um papel extremamente importante, a fim de que essa oportunidade de contato e convívio possa ser produtivamente aproveitada por todos que dela participam.

Para Rodrigues (1973), o conhecimento das atitudes de uma pessoa em relação a determinados objetos sociais permite que se façam inferências acerca de seu comportamento frente a um determinado objeto social.

Dessa forma, ao considerarmos a relevância do meio social como um dos fatores criticamente relacionados ao caráter inclusivo da escola, o estudo das

atitudes sociais acerca do processo de inclusão escolar acrescido do estudo de intenção para a ação e a ação efetivamente ocorrida parecem ser importantes para entendermos a relação que se estabelece entre as medidas atitudinais e comportamentais. O estudo de atitudes pode esclarecer sobre como as pessoas não deficientes se posicionam em relação à inclusão escolar do deficiente, e o estudo do meio interacional pode trazer dados sobre os comportamentos delas em ambiente educacional inclusivo.

O objetivo deste estudo foi o de descrever o ambiente educacional inclusivo procurando identificar fatores criticamente relacionados ao seu caráter inclusivo. Para a consecução desse objetivo, foram realizadas duas investigações.

Considerando a relevância das atitudes sociais para a compreensão e provisão de ações sociais, foram investigadas inicialmente as atitudes sociais de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e demais profissionais da educação, em relação à inclusão. As atitudes sociais expressam a predisposição para a ação, mas os comportamentos efetivamente ocorridos podem sofrer influência de outros fatores.

Na seqüência, foram investigadas as interações sociais que ocorrem em situações de atividades de classe e de recreio. Por meio de estudo sociométrico, buscou-se compreender a acolhida da classe em relação ao aluno deficiente, expressa na sua intenção de interagir ou não com ele. Por fim, a análise da interação entre os alunos e o respectivo professor, durante as atividades de aula, completou a caracterização do ambiente interacional no qual está inserido o aluno deficiente.



CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO E ANÁLISE DO MEIO ATITUDINAL



CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO E ANÁLISE DO MEIO ATITUDINAL

As atitudes sociais, durante muito tempo, representaram uma importante área de estudo dentro da Psicologia Social para entender o comportamento humano. Atualmente, encontramos-nos imersos num novo momento histórico, no qual discute-se com muita ênfase uma mudança de postura frente à minoria das pessoas consideradas excluídas de uma sociedade e implicitamente do sistema regular de ensino. Nesse sentido, parece ser de grande relevância tomarmos como referência o estudo das atitudes sociais a fim de entendermos o comportamento das pessoas diante desse novo paradigma.

Rodrigues (1973) define atitudes sociais como sendo uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de sentimentos pró ou contra um determinado objeto social, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto. Ressalta que as atitudes são integradas por três componentes claramente discerníveis: o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente comportamental. O componente cognitivo é constituído pelas crenças, conhecimento, maneira de encarar o objeto social. O componente afetivo é definido como sendo um sentimento pró ou contra um determinado objeto social, é o componente mais característico das atitudes sociais. O componente comportamental é a combinação da cognição e afeto como instigador de comportamentos dadas determinadas situações. Entretanto, não é raro se verificarem certas inconsistências entre as atitudes e os comportamentos expressos pelas pessoas. Isso se dá porque o comportamento não é apenas determinado pelo



que as pessoas gostariam de fazer mas também pelas normas sociais e pelas conseqüências esperadas de seu comportamento.

Assim, sabemos que é politicamente correto ser favorável à inclusão, no entanto as atitudes sociais favoráveis não são sinônimos da aceitação do deficiente no ensino comum e nem significam que estejam se viabilizando ações para a efetivação do processo de inclusão. Apesar das incongruências que podem haver entre as atitudes e o comportamento manifesto, estudá-las nos dará a possibilidade de verificar o direcionamento das ações das pessoas. Para Rodrigues (1973), o conhecimento das atitudes de uma pessoa em relação a determinados objetos sociais permite que se façam inferências acerca de seu comportamento.

Atualmente, a literatura tem apontando a importância de se estudarem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente as atitudes do professor em relação à educação inclusiva. 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.

Mushoriwa (2001) utilizou a escala Likert para realizar um estudo com 400 professores de escolas primárias em Harare, Zimbabwe, com o objetivo de identificar as atitudes desses professores em relação à presença da criança cega nas classes regulares. Constatou que a maioria dos professores (94%) não tinha atitude favorável em relação à inclusão dessas crianças, não se sentia preparada para recebê-las e informou que a presença da criança cega atrapalhava o andamento normal das atividades da classe. O autor concluiu que os resultados desse estudo indicavam que as crianças cegas estavam incluídas apenas fisicamente na classe regular; social e academicamente elas permaneciam excluídas por causa das atitudes dos professores e talvez dos alunos não deficientes.

Pinheiro (2003), ao investigar as atitudes sociais, conhecimentos e opiniões de 72 professores do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental em relação a educação inclusiva de alunos com perda auditiva, verificou que esses profissionais eram favoráveis à inclusão, mas apresentavam preocupações com a sistematização de tal proposta, acreditando que o ensino especial estava mais preparado para a educação de alunos surdos. A autora coloca que os dados apresentados também sugerem que não eram realizadas adaptações nas atividades das aulas a fim de se viabilizar o ensino inclusivo do aluno surdo.

Caso os professores não tenham atitudes que expressam respeito e valorização das diferenças, nem compromisso, não podem responder adequadamente a essas diferenças. 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.

De acordo com a revisão da literatura americana, o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno deficiente também são algumas das variáveis do professor, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos. Embora existam resultados contraditórios, de um 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), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996) e com

experiência no ensino de alunos deficientes (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

Além das variáveis do próprio professor, as características e o grau de comprometimento do aluno com necessidades educacionais especiais podem determinar maior ou menor aceitação da inclusão pelos professores. A inclusão de alunos com comprometimentos menos severos tem maior aceitação que a daqueles que necessitam de assistência mais constante, como os alunos com múltipla deficiência (LANIER; LANIER, 1996). Estudos realizados por Jobe, Rust e Brissie (1996) apontam uma melhor aceitação da inclusão de alunos com deficiência física do que os que apresentam déficits cognitivos, emocionais ou comportamentais.

Artioli (1999) verificou que os professores do ensino comum atribuem dificuldade menor para a inclusão de alunos com deficiência física do que os alunos com deficiência auditiva, mental ou visual. Balboni e Pedrabissi (2000) também concluíram que são mais positivas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que as atitudes em relação à inclusão de alunos que têm problemas emocionais ou comportamentais e alunos com deficiência mental.

Evidentemente, além da compreensão das atitudes dos professores, a compreensão das atitudes dos próprios alunos em relação à inclusão de seus pares com deficiência também merece especial destaque para se ter uma idéia das possíveis relações que são estabelecidas entre eles.

Esposito e Reed (1986), com o intuito de avaliarem a influência do contato nas atitudes, estudaram as atitudes de crianças que tinham contato com pessoas deficientes. Os resultados mostraram que a experiência de contato produziu atitudes



mais favoráveis nas crianças em relação a aceitação das pessoas deficientes, independentemente do tipo de deficiência e do tempo de contato.

Na mesma direção, estudos realizados por Roberts e Smith (1999) e Roberts e Lindsell (1997), que tinham por objetivo avaliar a influência da experiência de contato sobre as atitudes de crianças de escolas primárias sem deficiência em relação a seus pares com deficiência física, apontam que a experiência de contato favoreceu as atitudes e a interação entre os alunos. Apontam também a relação significativa entre as atitudes favoráveis acerca da presença do aluno deficiente físico na sala de aula e o comportamento intencional para interagir e ser amigos de seus pares com deficiência.

Esses dados estão extremamente coerentes com o conceito de atitudes sociais. Tendo em vista que, provavelmente, a experiência de contato possibilitou alterar os componentes cognitivo e afetivo das atitudes sociais, isto poder ter influenciado o componente comportamental, levando as crianças a terem maior disponibilidade para interagir com seus pares deficientes.

Estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do ensino fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno deficiente, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar.

Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) investigaram as atitudes de 79 crianças entre 8 e 11 anos de idade acerca da inclusão, bem como a compreensão que essas crianças tinham em relação a diferentes tipos de deficiência e déficits de aprendizagem (deficiências mental, física e sensorial, autismo, hiperatividade e dislexia). As crianças responderam a uma escala de atitudes em relação à inclusão e a uma entrevista semi-estruturada. Os resultados mostraram que a maioria das

crianças expressava atitudes positivas em relação à inclusão de seus pares deficientes. Quanto à concepção de deficiência, os dados mostraram que as crianças tinham uma compreensão maior em relação às deficiências mais evidentes como a deficiência física e a visual; já a hiperatividade, a dislexia e o autismo eram menos conhecidos por elas. Quando foi perguntado para as crianças desse estudo sobre as causas dessas deficiências, atribuíram à deficiência física e sensorial causas externas, como acidentes, e aos déficits de ordem cognitiva, problemas gerados na hora do nascimento.

Considerando-se o componente cognitivo como um dos elementos constituintes das atitudes sociais, parece plenamente aceitáveis e até esperadas essas explicações acerca das causas da deficiência, já que o componente cognitivo refere-se às crenças, conhecimento, maneira de encarar o objeto social.

As pesquisas apontam a estreita relação entre as atitudes e aceitação social do deficiente no contexto escolar. Guijarro (1998) enfatiza que as atitudes são assuntos a serem considerados em dois níveis: o primeiro é o da aceitação e o segundo, que a autora considera o mais importante, é o da valorização. A autora ressalta, ainda, que existem professores que aceitam as diferenças, mas não as valorizam ou não as consideram como algo que pode enriquecer as relações sociais. E existem professores que as aceitam, mas não se comprometem a dar respostas educativas que atendam a essas diferenças.

Tomando como referência a colocação da autora, torna-se importante enfatizar que os pressupostos políticos e filosóficos que norteiam a proposta de educação inclusiva deixam claro que a idéia é a de se comprometer com tal proposta, no sentido de que os alunos com deficiência não estejam apenas inseridos fisicamente na classe comum, mas também, social e pedagogicamente. Entende-se

que, caso a comunidade escolar não tenha atitudes favoráveis em relação à inclusão dos alunos com deficiência, ela não irá se comprometer a dar respostas sociais e educativas adequadas para atender a essa minoria.

Cabe aqui ressaltar, como já alertou Mantoan (1997), que todas as mudanças em relação aos recursos físicos e materiais para a concretização do acesso escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais são relevantes. A autora enfatiza que se devem priorizar as mudanças que envolvem o aspecto pessoal e social. Considera que o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola influenciam diretamente a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

São os aspectos não visíveis, como as crenças, os valores, as concepções, que estão embutidos nas ações de cada pessoa em relação ao deficiente, que irão determinar a qualidade da relação interpessoal e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Assim, é objetivo deste estudo a avaliação e análise das atitudes sociais das pessoas que compõem o ambiente educacional imediato de alunos inseridos em classes de ensino comum. Tal ambiente é constituído pelo professor e colegas da classe na qual está inserido o aluno deficiente, o próprio aluno deficiente, bem como os demais professores, o diretor e o coordenador pedagógico da escola.



1 MATERIAL E MÉTODO

Para a realização desta pesquisa, foram analisadas três escolas, sendo uma com aluno deficiente físico inserido em classe comum, uma com aluno deficiente mental inserido em classe comum e uma sem nenhuma experiência inclusiva. A escola sem experiência de inclusão foi utilizada como controle. Com relação às escolas com alunos deficientes inseridos, de acordo com informações colhidas junto às diretoras das duas escolas, no período de coleta de dados deste estudo não havia outros alunos deficientes inseridos nas demais classes.

A proposta foi apresentada à Supervisora de Educação Especial, junto à Diretoria de Ensino Estadual, e ao Supervisor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Marília, com o objetivo de solicitar autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas.

Tanto a Diretoria de Ensino como a Secretaria Municipal de Educação indicaram as escolas que consideravam importante para o estudo. Assim, a escola sem experiência de inclusão é uma escola estadual indicada pela Dirigente de Ensino de Marília. O Supervisor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Ensino sugeriu que a pesquisa fosse realizada em escolas geograficamente localizadas em bairros de periferia, com o argumento de que as escolas localizadas nos bairros mais centrais são utilizadas com maior frequência para fins de pesquisa. A referida sugestão foi acatada e as duas escolas com deficientes inseridos na classe comum são municipais e localizam-se em bairros da periferia da cidade de Marília.



Posteriormente, foi mantido contato com os respectivos diretores e com os professores responsáveis pelos alunos das classes a serem estudadas, a fim de solicitar permissão para a realização da pesquisa.

Obtida a autorização dos diretores e dos professores, foi encaminhado um termo de consentimento a fim de explicar os objetivos do estudo de forma sucinta e solicitar a autorização dos responsáveis pelos alunos para participarem da pesquisa.

1.1 Participantes

A fim de caracterizar as atitudes sociais das pessoas da comunidade escolar em relação à inclusão do aluno deficiente na classe comum, os participantes deste primeiro estudo foram distribuídos em três grupos, sendo:

Grupo 1- Comunidade de educadores representada por 56 professores, por três diretores e por três coordenadores pedagógicos das três escolas do Ciclo I do Ensino Fundamental estudadas.

Grupo 2 - Vinte e quatro alunos não deficientes, que estavam na 2ª série e na mesma classe do aluno com deficiência mental (DM). Salienta-se que o aluno deficiente mental não participou deste primeiro estudo. Vinte e nove alunos não deficientes, que estavam na 3ª série e na mesma classe da aluna com deficiência física (DF), bem como a própria aluna deficiente física. Assim, fizeram parte do grupo 2, 54 alunos.

Grupo 3 - Vinte e três alunos da escola sem experiência de inclusão, que estavam na 3ª série.

Devido ao fato de as duas escolas com alunos deficientes inseridos na classe comum não terem no prontuário dos alunos dados clínicos que

comprovassem o diagnóstico dos mesmos, a caracterização geral dos alunos deficientes, bem como os dados relativos ao diagnóstico foram adquiridos a partir de informações verbais obtidas junto às diretoras das escolas estudadas. O aluno deficiente mental era do gênero masculino, dez anos de idade, apresentava deficiência mental moderada. Estava inserido na 2ª série da Rede Municipal de Ensino no período da tarde e, no período da manhã, freqüentava a APAE. A diretora da escola municipal informou que o processo de inclusão do referido aluno iniciou-se no primeiro semestre do ano de 2003. No período de coleta de dados o aluno deficiente mental estava em situação de classe comum há seis meses. O aluno passou a freqüentar a escola todos os dias. Nos primeiros vinte dias, apresentou, com freqüência, incontinência vesical na sala de aula. Tal fato ocasionou estranheza por parte dos demais alunos, os quais resistiam a aproximar-se do mesmo e questionavam o porquê da ausência do controle esfinteriano, bem como queriam saber a razão de este aluno estudar na APAE. De acordo com a diretora, a professora da classe buscava sanar as questões trazidas pelos demais alunos. No segundo mês de aula, não houve mais episódios de incontinência vesical. Quanto aos demais alunos da classe, nove eram do gênero feminino e quinze do gênero masculino.

Em relação a aluna deficiente física, é do gênero feminino, nove anos de idade, inserida na 3ª série da Rede Municipal de Ensino no período da manhã em uma classe composta por outros 29 alunos, sendo 18 do gênero feminino e 11 do gênero masculino. A aluna tem o diagnóstico clínico de paralisia cerebral e apresenta como seqüela diplegia espástica. De acordo com os dados advindos da diretora da escola, essa aluna nunca freqüentou classe especial e não há dificuldades em relação à sua presença na escola. No período de coleta de dados já

havia transcorrido dois anos e meio que a aluna deficiente física encontrava-se inserida nessa escola.

1.2 MATERIAL

Para mensurar as atitudes sociais dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos acerca da inclusão escolar, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI).

A ELASI é um instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da UNESP, Campus de Marília, do qual a autora deste trabalho participa. A ELASI tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais frente ao processo de inclusão e foi construída obedecendo a todos os requisitos necessários para a sua padronização e confiabilidade (OMOTE; CARVALHO et al., 2003; OMOTE; OLIVEIRA et al., 2003; OMOTE; DELGADO et al., 2003).

Para mensurar as atitudes sociais dos alunos, optou-se por elaborar uma escala que requeira tarefa mais simples que a da ELASI, uma vez que esta foi construída para avaliar as atitudes sociais dos adultos. A validade desta escala já foi verificada, mostrando o instrumento ser confiável (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

Omote (2005) salienta que

A utilização de instrumento de mensuração confiável certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão. (OMOTE, 2005, p. 5).

Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram elaborados seguindo rigorosamente os critérios metodológicos para assegurar sua

confiabilidade e validade, podendo certamente ser utilizados em outras pesquisas que tenham o objetivo de estudar as atitudes sociais acerca da educação inclusiva.

1.2.1 Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

Este instrumento é constituído por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B) e cada forma é composta por 35 itens. As formas A e B da ELASI contêm enunciados com dimensões ideológicas e operacionais. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios político-filosóficos que norteiam a proposta da inclusão de uma forma ampla, ou seja, a da inclusão social. Já os enunciados referentes à dimensão operacional enfatizam as ações que visam implementar a prática da educação inclusiva.

Cada item da ELASI é constituído de um enunciado seguido de cinco alternativas: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente. As alternativas expressam diferentes graus de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado. Em ambas as formas da ELASI, há 15 enunciados formulados de modo a expressar atitudes favoráveis e outros 15 enunciados que expressam atitudes desfavoráveis acerca do processo de inclusão.

Os itens que efetivamente medem as atitudes são em número de 30, pois, em cada escala, está incluída a escala de mentira constituída por 5 itens, com as mesmas alternativas de resposta dos outros 30 enunciados que compõem a ELASI. Os itens da escala de mentira foram elaborados de tal forma que de antemão já é esperado que os participantes assinalem as alternativas "a" ou "b".



A partir das respostas à ELASI, é calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Para tanto, inicialmente são atribuídas notas às respostas dadas aos itens. Nos itens favoráveis, o assinalamento da alternativa "a", que expressa concordância total com o enunciado, recebe a nota 5; o da alternativa "b", a nota 4, e assim por diante até o assinalamento da alternativa "e", que expressa discordância total, que recebe a nota 1. Nos itens que expressam atitudes desfavoráveis, inverte-se o sentido de atribuição dessas notas, ou seja, nota 1 para alternativa "a", até a nota 5 para alternativa "e".

O escore total de atitudes sociais em relação à inclusão, de cada participante, é dado pela soma dos pontos obtidos em 30 enunciados, excluídos os itens da escala de mentira. Portanto, o escore total de um participante pode variar de 30 a 150.

No cálculo do escore da escala de mentira, a nota zero é atribuída aos itens que tenham sido respondidos com as alternativas "a" ou "b". Caso os participantes assinalem as alternativas "c", "d" ou "e", é atribuído a nota 1. O escore é dado pela soma das notas obtidas nos cinco itens. Assim, a pontuação da escala de mentira pode variar de 0 a 5. Quanto menor a pontuação final, maior é a confiabilidade das respostas dadas pelo participante, assegurando-se que a tarefa foi realizada com atenção e seriedade.

Neste estudo, utilizamos apenas a Forma A da ELASI, já que não havia nenhuma necessidade de as atitudes sociais serem avaliadas em dois momentos distintos. (Apêndice A)



1.2.2 Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão

A Escala Infantil (EI) de atitudes sociais em relação à inclusão foi construída especificamente para esta pesquisa. Esta escala é constituída por 27 enunciados relativos a temas compreensíveis para alunos do Ensino Fundamental. Desses enunciados, 16 expressam atitudes favoráveis à inclusão e 11 expressam atitudes desfavoráveis.

Cada enunciado é seguido por três alternativas: sim, não e não sei. O aluno deve assinalar uma dessas alternativas diante do conteúdo de cada enunciado, expressando sua concordância ou discordância. A terceira alternativa foi incluída admitindo-se a possibilidade de os participantes não compreenderem o conteúdo de algum enunciado ou de não terem opinião formada acerca dele.

Semelhantemente à ELASI, as respostas são transformadas em escores de atitudes sociais em relação à inclusão de cada participante. Para tanto, inicialmente são atribuídas notas às respostas aos itens. Os valores atribuídos são -1, 0 ou +1. O valor -1 é atribuído à resposta "sim" diante do enunciado que expressa atitudes sociais desfavoráveis ou à resposta "não" diante do enunciado que expressa atitudes favoráveis. O valor +1 é atribuído quando a resposta diante do enunciado favorável é "sim" ou quando a resposta "não" ocorre diante do enunciado desfavorável.

Independentemente do enunciado, a resposta "não sei" recebe o valor 0. O escore total de um participante é a soma algébrica das notas dos itens. Portanto, pode variar de -27 a +27. Convém observar que o valor negativo não significa necessariamente atitudes desfavoráveis. (Apêndice B)



1.3 PROCEDIMENTO

1.3.1 Elaboração da Escala Infantil de mensuração de atitudes sociais

Para a elaboração da Escala Infantil de mensuração de atitudes sociais, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações pertencentes ao acervo da UNESP de Marília e do programa Unibibli/web, que engloba trabalhos de outras universidades do país, como UNICAMP, PUC, USP, etc. Buscaram-se trabalhos que tratam de questões como integração e inclusão, atitudes em relação à pessoa deficiente e interação social, e também trabalhos que tiveram pessoas com deficiência como participantes. Dessa forma, realizamos uma análise desse material com o objetivo de proceder a um levantamento inicial de temas a serem incluídos na Escala Infantil.

O roteiro da escala foi submetido à apreciação de um pesquisador mais experiente na área e que trabalha com a problemática da educação do aluno deficiente. O referido pesquisador forneceu sugestões valiosas e procedentes que permitiram reflexões mais aprofundadas, buscando o sentido de cada enunciado da escala. Após as sugestões e reflexões, a primeira versão da escala foi elaborada, contendo 27 enunciados. Nesta versão, cada enunciado era seguido de três alternativas de resposta: “concordo”, “não concordo” e “não sei”.

Construída a escala preliminar, esta foi testada com o objetivo de verificar a adequação semântica dos enunciados, considerando que a população alvo seriam alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Participaram dessa etapa do estudo 34 alunos, sendo 15 alunos da 1ª série e 19 alunos da 2ª série da rede estadual de ensino da cidade de Marília-SP.



Em ambas as séries, as professoras informaram que, devido à dificuldade de compreensão de alguns alunos, seria mais apropriado que a aplicação da escala infantil de atitudes sociais fosse coletiva e totalmente monitorada. Dessa forma, as questões foram lidas uma a uma, para toda a classe, explicando o conteúdo de cada enunciado. Após a leitura do enunciado, era perguntado aos alunos se haviam entendido o conteúdo e solicitado que verbalizassem o seu entendimento. Alguns alunos apresentaram dúvidas, como, por exemplo, o que significam deficiência mental e deficiência auditiva. A explicação do conteúdo do enunciado teve como parâmetro a concepção de deficiência dos alunos, ou seja, primeiramente era perguntado o que eles entendiam por deficiência mental e/ou a deficiência que era questionada no momento. A partir de suas colocações, iniciava-se a explicação. Em seguida, os alunos respondiam a essa questão. A questão seguinte era lida somente após ter sanado todas as dúvidas da questão anterior.

No decorrer da aplicação do pré-teste, observou-se que a tarefa exigida nas alternativas de resposta estava dificultando a compreensão dos alunos em relação ao que estava sendo perguntado. Assim, a alternativa “concordo” foi substituída por “sim” e a alternativa “não concordo” foi substituída por “não”.

Essas alterações foram incorporadas às alternativas de resposta definitivas da escala. Cada enunciado é seguido de três alternativas:

- SIM (No caso de o aluno concordar com o enunciado)
- NÃO (No caso de o aluno não concordar com o enunciado)
- NÃO SEI (No caso de o aluno ficar em dúvida se concorda ou não com o enunciado ou não compreender o enunciado)

Para identificar a favorabilidade ou desfavorabilidade dos enunciados, foi realizada primeiramente uma análise pela pesquisadora e, em seguida, recorreu-se

a análise feita por três juízes. A esses juízes foi entregue um protocolo contendo, em sua primeira página, as informações sobre a pesquisa e as orientações necessárias para a realização da tarefa; na segunda página, um exemplar do instrumento utilizado para a coleta de dados. Os juízes tiveram como tarefa verificar, para cada enunciado, se expressavam atitude favorável ou desfavorável em relação à inclusão.

Foi atribuído o valor "F", se o juiz entendesse que, ao concordar com o enunciado, o sujeito estaria expressando atitude favorável, e atribuído valor "D", se o juiz entendesse que, ao concordar com o enunciado, o sujeito estaria expressando atitude desfavorável.

O resultado da tarefa dos juízes foi comparado com a classificação feita pela pesquisadora. Obteve-se entre o juiz 2 e a pesquisadora uma concordância de 96,30%; entre o juiz 3 e a pesquisadora uma concordância de 96,30%; a maior concordância foi encontrada entre o juiz 1 e a pesquisadora com 100% de concordância. Após a verificação do grau de concordância entre os juízes e a pesquisadora, chegou-se à decisão final quanto a favorabilidade ou desfavorabilidade de cada enunciado. Dos 27 enunciados que compõem a escala infantil, 16 são formulados de modo a expressar atitude favorável e 11, a expressar atitude desfavorável em relação ao processo de inclusão escolar.

Para o processo de validação do instrumento, este foi aplicado junto com a ELASI para 22 alunos do 2º ano do curso de Fonoaudiologia da UNESP-Marília. A opção por esse procedimento deu-se pelo fato de a ELASI também ser uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, já com a fidedignidade e a validade asseguradas. Assim, por ser a ELASI um instrumento já validado e a escala infantil um novo instrumento que visa medir o mesmo fenômeno da ELASI, caso

essa seja capaz de produzir resultado essencialmente igual ao da ELASI, terá a validade assegurada.

Os estudantes foram instruídos a responder aos itens da escala infantil, imaginando se concordariam ou não com cada um dos enunciados, se fossem alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O exame das escalas respondidas pelos estudantes universitários revelou que alguns haviam assinalado a alternativa *não sei* em uma quantidade grande de itens. Foram excluídos quatro participantes que tinham assinalado *não sei* em mais de 10 itens. Calculado o coeficiente de correlação entre os escores da escala infantil e os da ELASI, obtidos por 18 estudantes, encontrou-se o valor 0,38. Para uma amostra desse tamanho, o valor mínimo de coeficiente de correlação de Spearman para ser significativo é de 0,40. Portanto, este procedimento não conseguiu demonstrar a associação estatisticamente aceitável entre a ELASI e a escala infantil, embora o valor encontrado estivesse muito próximo do valor crítico. Em vista disso, foi utilizada uma amostra de estudantes do Ensino Médio para buscar a validação da escala infantil, por entendermos que esses estudantes estariam, tanto em termos de idade cronológica quanto de experiência escolar, mais próximos de estudantes do Ensino Fundamental, comparativamente aos do ensino universitário. Cinquenta e sete estudantes do Ensino Médio responderam às duas escalas de atitudes sociais, obedecendo às mesmas instruções dadas aos estudantes universitários. Para os estudantes do Ensino Médio, o coeficiente de correlação entre os escores da escala infantil e os da ELASI foi de 0,63, que é altamente significativo ($p < 0,0001$), atestando a validade da escala infantil. (Apêndice C)



Apesar de termos encontrado uma associação altamente significativa entre os resultados da EI e os da ELASI, um procedimento adicional foi empregado para verificar, com maior margem de segurança, a validade da escala infantil.

Assim, dentre os 34 alunos do Ensino Fundamental, que haviam respondido a escala infantil na versão inicial, foram entrevistados 12 alunos, sendo seis da 1ª série e seis da 2ª série. Esses alunos foram selecionados a partir dos escores obtidos na escala infantil, aplicada na sua versão inicial.

A seleção foi feita de maneira a assegurar que os 12 alunos ocupassem toda a extensão da dispersão dos escores do grupo, mantendo-se entre eles intervalos relativamente constantes, de modo a aumentar o máximo possível a diferença de escores uns em relação a outros.

As questões da entrevista basearam-se nos temas incluídos na escala infantil. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. As transcrições foram entregues a dois juízes, pesquisadores da área de Educação Especial, bastante familiarizados com a temática da inclusão, para que, com base nas entrevistas, os 12 alunos fossem escalonados da 1ª a 12ª posição, em função do grau de favorabilidade em relação à inclusão, do menos favorável ao mais favorável. Essa ordenação foi comparada com os escores obtidos por esses alunos na escala infantil. Preliminarmente, foi calculada a correlação entre os escalonamentos feitos pelos juízes. O coeficiente de correlação é de 0,90, que é altamente significativo ($p < 0,0003$). Entre o escalonamento do juiz 1 e os escores obtidos pelos alunos na escala infantil, o coeficiente de correlação encontrado foi de 0,67 e, entre o juiz 2 e os escores da escala infantil, o coeficiente foi de 0,75. Esses coeficientes de correlação são estatisticamente significantes ($p < 0,03$ e $p < 0,007$, respectivamente). (Apêndice D)



Em vista dos resultados obtidos, pode-se sugerir que a escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão apresenta a sua validade.

1.3.2 Coleta de Dados

A coleta de dados junto à população adulta, nas três escolas estudadas, deu-se no Horário de Estudo Coletivo (HEC), o qual ocorre semanalmente nas escolas. Nesse momento, todos os professores que ministram aula em períodos opostos ao do HEC encontram-se reunidos juntamente com o coordenador pedagógico para estudo coletivo. Em cada escola, ocorrem dois HEC no mesmo dia. O HEC no período da manhã visa contemplar os professores que trabalham no período da tarde, enquanto que o HEC do período da tarde é organizado para os professores que atuam no período da manhã. Dessa forma, a pesquisadora participou de dois HEC em cada escola, a fim de coletar os dados junto a todos os professores, ao coordenador pedagógico e ao diretor. Esse horário foi cedido e a aplicação da ELASI foi autorizada pelo coordenador pedagógico e pelo diretor de cada escola. Assim, antes de iniciar o HEC era feito um esclarecimento, pela pesquisadora, em relação à relevância e ao objetivo do estudo de forma sucinta, bem como sobre a importância da participação da comunidade escolar para subsidiar as discussões acerca da educação inclusiva. Em seguida, as orientações sobre o preenchimento foram apresentadas na primeira folha da ELASI. Foi solicitado aos participantes que respondessem a todas as questões e em cada questão assinalassem apenas uma alternativa de resposta. Na absoluta impossibilidade de responderem a alguma questão, foi orientado que assinalassem a alternativa (c), a qual não indica nem concordância nem discordância em relação

ao conteúdo do enunciado. Foi enfatizado que não havia resposta certa ou errada. O tempo de aplicação da ELASI variou entre vinte e trinta minutos.

A coleta de dados junto à população infantil deu-se durante o período de aula. A aplicação da escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão foi feita de forma coletiva e totalmente monitorada. Antes da aplicação da escala infantil, foi feito um esclarecimento para os alunos em relação ao objetivo da pesquisa de maneira bem simplificada. Alguns alunos questionaram se teriam nota e, dessa forma, houve a necessidade de informar-lhes que não seria atribuída nota alguma e que não havia resposta certa ou errada. Em seguida, as questões foram lidas uma a uma, para toda a classe, explicando o conteúdo de cada enunciado. Após a leitura do enunciado era perguntado aos alunos se haviam entendido o conteúdo e solicitado que verbalizassem o seu entendimento. A explicação do conteúdo do enunciado teve como parâmetro a concepção de deficiência dos alunos e ocorria a partir de suas colocações. A questão seguinte era lida somente após ter sanado todas as dúvidas e após o preenchimento por todos os alunos da questão anterior. Durante este procedimento, as professoras das classes estudadas nas três escolas permaneceram na sala de aula sem interferir em nenhum momento da aplicação da escala.

Em relação ao aluno com deficiência mental, após a verificação da escala por ele preenchida, constatamos que não havia respondido adequadamente as questões da escala. Assim, modificamos a estratégia de aplicação da escala para viabilizar a sua participação na atividade. Retiramos esse aluno da sala de aula e aplicamos a escala individualmente. Porém, mesmo modificando a estratégia de aplicação da escala para que respondesse as questões, apresentou dificuldade devido ao comprometimento cognitivo. Sabemos da importância de medir as atitudes

que o próprio deficiente tem a respeito da inclusão, tendo em vista que ele faz parte da comunidade escolar e cultural e, certamente, é o personagem principal de todo esse cenário. No entanto, a escala infantil foi construída e validada junto à população de crianças sem deficiência de ordem cognitiva e não foi feita adaptação de um instrumento adicional que o aluno DM pudesse responder e participar da atividade, tendo em vista que nesse momento esse não era objetivo da pesquisa. Portanto, não foi possível incluí-lo como participante deste estudo.

1.3.3 Análise de dados

Para a análise de dados da ELASI, inicialmente foram calculados os escores individuais de todos os participantes mediante a soma dos pontos obtidos em cada um dos itens da escala, excluindo-se os da escala de mentira, a qual teve escores calculados à parte. Em seguida, as três escolas foram comparadas por meio dos escores de atitudes sociais obtidos pela comunidade de educadores dessas escolas. A comparação foi feita entre a escola sem experiência de inclusão e a escola com aluno com deficiência mental; entre a escola sem experiência de inclusão e a escola com aluna com deficiência física; e entre as duas escolas com experiência de inclusão. Em seguida, procedeu-se a uma análise separada dos itens ideológicos e operacionais da ELASI de cada escola, e as escolas foram comparadas em relação a essas duas dimensões. Como eram 9 itens operacionais e 21 itens ideológicos, esses escores podem variar de 9 a 45 e de 21 a 105, respectivamente.

A análise estatística dos dados da ELASI foi feita pela prova U de Mann-Whitney.



Quanto à análise de dados da Escala Infantil, primeiramente foram calculados os escores individuais de todos os alunos mediante a soma algébrica dos pontos obtidos em cada um dos itens da escala. Posteriormente, os grupos de alunos das três escolas foram comparados entre si, usando os escores de atitudes sociais obtidos por esses grupos. A comparação foi feita entre o grupo de alunos da escola sem experiência de inclusão e o grupo de alunos da escola em que está inserido o aluno deficiente mental; entre os alunos da escola sem experiência de inclusão e os alunos da escola com aluna deficiente física inserida; e entre os dois grupos de alunos das escolas com experiência de inclusão.

A análise estatística dos dados da Escala Infantil foi feita pela prova U de Mann-Whitney.



2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, primeiramente, os resultados das atitudes sociais em relação à inclusão obtidos junto aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores das três escolas estudadas. Preliminarmente, procedeu-se à análise da escala de mentira da ELASI, a qual foi utilizada para verificar a confiabilidade das respostas dadas pelos participantes, o que assegura que a tarefa foi realizada com atenção e seriedade. A tabela 1 mostra os dados encontrados a partir da análise da escala de mentira.

Tabela 1. Escores obtidos na escala de mentira.

Escore	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
	Escola Controle (n=15)	Escola Aluna DF (n=14)	Escola Aluno DM (n=33)
0	15	14	32
1	0	0	1

Na tabela 1, constata-se que apenas um participante do grupo 3 obteve escore 1, ou seja, apenas esse participante respondeu na direção contrária à esperada em uma das questões da escala de mentira. Praticamente a totalidade dos participantes respondeu na direção esperada nos cinco itens da escala de mentira. Os resultados encontrados demonstram que os participantes estiveram atentos e responderam com seriedade ao preenchimento do instrumento e, dessa forma, todos os participantes foram incluídos na análise da ELASI. Assim, a análise dos dados

dos 30 itens da ELASI que efetivamente medem as atitudes sociais em relação à inclusão será apresentada a seguir.

A síntese dos escores obtidos nos três grupos estudados está descrita na tabela 2. O valor central dos escores refere-se à mediana. Os valores mínimo e máximo mostram a variação dos escores da ELASI. A título de medida de dispersão estão os valores do quartil 1 e do quartil 3. Do mínimo ao quartil 1 está representado 1/4 da amostra; do quartil 1 à mediana o segundo quarto da amostra; da mediana ao quartil 3 o terceiro quarto da amostra e do quartil 3 ao máximo, o último quarto da amostra. Esses dados foram obtidos a partir da análise dos 30 itens da ELASI, excluindo-se os itens da escala de mentira. Assim, os escores podem variar de 30 a 150 e quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes em relação à inclusão.

Tabela 2. Síntese dos escores da ELASI de toda a comunidade escolar

	Escola Controle (n=15)	Escola Aluna DF (n=14)	Escola Aluno DM (n=33)
Mínimo	76	109	91
Máximo	145	147	147
Mediana	123	133,5	125
Quartil 1	107,5	129,25	113
Quartil 3	133,5	133,5	132

Os valores da mediana e a faixa de variação dos escores (mínimo e máximo) descritos na tabela 2 indicam que tanto na escola 2 quanto na escola 3 os escores de atitudes sociais em relação à inclusão estão deslocados para cima, sugerindo atitudes mais favoráveis, comparativamente aos resultados obtidos na escola 1. De fato, procedendo à análise estatística, comparando os escores da

escola 1 com os da escola 2, verifica-se que estes são estatisticamente superiores àqueles ($p=0,0459$). Isto significa que os educadores de uma escola com experiência de inserção de aluno deficiente físico em classe de ensino comum apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão que aqueles sem essa experiência.

Mais ou menos na mesma direção encontram-se os escores da escola 3. Os educadores da escola na qual há um aluno deficiente mental inserido em classe de ensino comum apresentam atitudes mais favoráveis que os da escola sem nenhuma experiência de inserção de aluno deficiente em classe de ensino comum. Entretanto, essa diferença não chega a ser estatisticamente significativa ($p=0,755$). O fato de não ter havido diferença considerada significativa entre a escola 1, que não tem experiência de inclusão e a escola 3 cuja experiência está vinculada ao aluno com deficiência mental, pode estar relacionado a uma experiência supostamente considerada negativa pela escola 3. A experiência de contato considerada negativa, neste caso, parece resultar não apenas das características do ADM desse estudo mas também das características do contexto escolar no qual foi inserido. Tal contexto, dificultou e limitou a possibilidade de aprendizagem e interação desse aluno. A experiência positiva ou negativa do contato com alunos deficientes é relatada por alguns autores (MARTÍN, 1995; REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000) como uma variável que interfere para que os professores tenham atitudes sociais favoráveis ou desfavoráveis em relação à inclusão.

O ADM desde o início de sua inserção na classe de ensino comum foi marcado por práticas que contribuíram para o seu insucesso escolar. Tais práticas referem-se à ausência de estratégias pedagógicas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. A ocorrência de incontinência urinária no início da sua experiência em classe de ensino comum pode até revelar a extensão do

desencontro entre as necessidades do ADM e as condições pedagógicas que ele encontrou nessa classe. Fato é que o ADM esteve bastante marginalizado dentro da sua própria classe, como se evidenciará na descrição do segundo estudo no próximo capítulo.

Outro fato a ser apontado é o tempo relativamente curto de convivência que a comunidade escolar teve com o ADM. Por ocasião da coleta de dados, os educadores da escola 3 haviam vivenciado a experiência da presença de um aluno com deficiência mental durante um semestre letivo, ao passo que os da escola 2 haviam vivido essa experiência com uma aluna deficiente física durante cinco semestres letivos.

Uma terceira possibilidade, talvez a mais possível, deve ser apontada. Diz respeito à concepção de deficiência mental e de deficiência física mantida por esses educadores. Qualquer que seja a concepção de deficiência mental desses educadores, certamente, o prejuízo na capacidade cognitiva e conseqüentemente na de aprendizagem escolar deve aparecer como uma das características centrais dessa deficiência. Já a deficiência física é provavelmente concebida como uma alteração nas capacidades físicas sem prejuízo para a aprendizagem escolar. Daí, pode ser mais fácil compreender a possibilidade de ensino de um deficiente físico em classe de ensino comum, comparativamente ao ensino de um aluno deficiente mental.

A comparação entre as escolas 2 e 3 mostra que há diferença significativa ($p=0,0324$) entre as que têm experiência com a inserção de aluno deficiente físico em classe de ensino comum e as que têm essa experiência com o aluno deficiente mental, indicando também que na escola que tem experiência com o aluno



deficiente físico, os educadores são mais favoráveis à inclusão que aqueles que têm experiência com aluno deficiente mental.

O fato de haver maior aceitação da inclusão da aluna deficiente física pode estar relacionado à concepção de que a deficiência física não se constitui num fator tão crítico de normalidade, aceitação e inclusão escolar e social como parece ser em relação à deficiência mental. O grau do comprometimento físico da aluna desse estudo também pode ter influenciado as atitudes sociais da comunidade escolar na direção de uma maior favorabilidade em relação à inclusão. O grau do comprometimento motor da ADF não exigiu modificação da dinâmica escolar no sentido da necessidade de alteração na prática pedagógica do professor ou da estrutura física da escola para favorecer a sua inserção na classe de ensino comum. A história escolar dessa aluna também mostra-se mais favorável que a do aluno deficiente mental. Ela nunca frequentou classe especial e tem uma trajetória marcada pelo progresso escolar, diferentemente da história escolar do aluno com deficiência mental.

A diferença estatisticamente significativa entre essas duas escolas pode estar relacionada, também, à idéia da causalidade individual do problema. Assim, atribui-se ao grau de deficiência do aluno deficiente mental a causa do seu fracasso escolar, o que acaba por restringir a sua participação nas situações de vida real, legitimando a biologização da educação e contribuindo para a exclusão desse indivíduo do sistema de ensino comum. Collares e Moysés (1996) enfatizam que, esse tipo de prática faz com que se desloque o "eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à educação" (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.27). Nesse sentido, se o problema não é da escola e, sim, do indivíduo e dos profissionais da saúde que contribuem para



atestar a ineficiência do aluno, não há sentido algum para que ocorra uma discussão político-pedagógica no sistema educacional. Assim, a escola exime-se de sua responsabilidade; afinal, o problema não está nela ...

Algumas variáveis do aluno com deficiência, como, por exemplo, o grau de comprometimento, são mencionadas em alguns estudos como fatores que estão criticamente relacionados a maior ou menor favorabilidade das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. Os dados relatados na literatura especializada sugerem ser melhor a aceitação do aluno com deficiência física do que os alunos com deficiência auditiva, mental ou visual, sendo o deficiente mental menos aceito que o deficiente visual e auditivo (LANIER; LANIER, 1996; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996; ARTIOLLI, 1999; BALBONI; PEDRABISSI, 2000).

Com relação à deficiência física, estudos realizados por Araújo e Omote (2005) apontaram que o tratamento educacional institucionalizado também parece influir no julgamento da gravidade do déficit da capacidade motora. Os autores concluem que a percepção de severidade do grau do acometimento motor não deve constituir-se em um referencial de elegibilidade educacional a ambiente de ensino especializado, uma vez que esta prescrição parece "legitimar" o julgamento. Para os autores, o argumento da gravidade de déficits funcionais merece e deve ser questionado, na medida em que nem sempre o encaminhamento a serviço especial resulta de medidas qualitativas e quantitativas confiáveis do déficit funcional, obtidas por meio de procedimentos e instrumentos de avaliação confiáveis.

De toda a comunidade escolar, os professores se constituem em um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. Para Hastings e Oakford (2003), as atitudes sociais dos professores são uma das variáveis mais importantes para o sucesso da inclusão. Em vista do papel crítico

desempenhado pelos professores, realizamos uma segunda análise dos dados da ELASI, excluindo os diretores e coordenadores pedagógicos e mantendo apenas os professores, a fim de verificarmos as atitudes especificamente dessa população em relação à inclusão. A síntese dos escores obtidos junto aos professores das três escolas estudadas está descrita na tabela 3.

Tabela 3. Síntese dos escores da ELASI dos professores

Escore	Escola Controle (n=13)	Escola Aluna DF (n=12)	Escola Aluno DM (n=31)
Mínimo	76	109	91
Máximo	139	147	147
Mediana	121	130,5	125
Quartil 1	101	128,25	112,5
Quartil 3	129	138	131,5

Os valores da mediana e a faixa de variação dos escores (mínimo e máximo) descritos na tabela 3 indicam que os professores da escola 2 tem atitudes mais favoráveis que os professores da escola 1 e da escola 3. As diferenças em relação aos professores da escola 1 parecem acentuar-se mais que quando os escores não eram só de professores. Procedendo à análise estatística, comparando os escores da escola 1 com os da escola 2, encontramos uma diferença significativa entre essas duas escolas ($p=0,0212$) mostrando que os professores que têm experiência de inserção de aluno deficiente físico em classe de ensino comum são mais favoráveis à inclusão que aqueles sem essa experiência.

De fato, as diferenças entre os professores das escolas 1 e 2 são maiores, quando comparados os escores apenas dos professores do que quando comparados os escores de todos os educadores, ainda que fossem poucos os educadores não docentes excluídos dessa análise (apenas os diretores e coordenadores pedagógicos). Isto pode ser visualizado, comparando-se as probabilidades encontradas na análise estatística. Quando todos os educadores foram comparados, a probabilidade encontrada para rejeitar a hipótese de igualdade foi de 0,0459. Já com a exclusão dos diretores e dos coordenadores pedagógicos, essa probabilidade foi de 0,0212.

Entre os professores da escola 1 e da escola 3, não há diferença significativa ($p=0,2742$) nos escores das atitudes sociais em relação à inclusão. Ainda assim, é interessante comparar as probabilidades para a rejeição da hipótese de igualdade. Com todos os educadores havíamos encontrado 0,755. Somente com os professores, essa probabilidade foi de 0,2742. Embora, ainda seja insuficiente para apontar que as atitudes dos professores da escola 3 sejam mais favoráveis que as dos professores da escola 1, a menor probabilidade revela que a diferença entre as escolas é maior quando comparados apenas os professores.

A comparação entre as escolas 2 e 3 mostra que há diferença significativa ($p=0,0324$) entre os professores da escola que têm experiência de inserção de aluno deficiente físico em classe de ensino comum e os que têm experiência semelhante com o aluno deficiente mental. Os primeiros são mais favoráveis à inclusão que os segundos.

Os dados contidos na tabela 3 mostram que, de uma maneira geral, as atitudes sociais mais favoráveis acerca da inclusão continuam sendo apresentadas pelos participantes da escola em que está inserida a aluna com deficiência física.



Para Omote (2005), as atitudes sociais em relação à inclusão podem depender da extensão em que as pessoas percebem determinadas condições como sendo anormais e da extensão em que aceitam as pessoas portadoras dessas condições.

Trazemos também para a análise os escores da ELASI obtidos pelas professoras das classes em que estavam inseridos os alunos deficientes. A professora do aluno deficiente mental obteve escore 109 na ELASI e a professora da aluna deficiente física obteve escore 126. Ao compararmos os escores dessas duas professoras com os escores dos grupos de professores das escolas de que elas fazem parte, observamos que ambas encontram-se abaixo do quartil 1 das amostras. Embora tivessem a oportunidade de contato direto com alunos deficientes em situações de ensino, essas professoras não apresentam atitudes sociais em relação à inclusão especialmente mais favoráveis que seus colegas que não tiveram essa experiência direta de ensino de um aluno deficiente.

A literatura tem apontado que as práticas inclusivas podem fracassar, se os professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas. Os professores do ensino comum com atitudes favoráveis à inclusão utilizam estratégias de ensino inclusivas mais freqüentemente que os professores com atitudes negativas (BENDER; SCOTT; VAIL, 1995; SHADE; STEWART, 2001).

Nesse sentido, as diversas experiências de educação inclusiva devem ser muito bem planejadas para assegurar a acolhida positiva e a provisão dos suportes necessários para atender o aluno com necessidades educacionais especiais, a fim de se evitar práticas inclusivas equivocadas, nas quais o aluno pode encontrar-se na contramão do processo de inclusão, ou seja, inserido dentro de um contexto educacional que não atende as suas reais necessidades.



A ELASI é constituída por itens ideológicos e operacionais. Assim, procedemos a uma análise à parte desses itens, comparando os professores das três escolas estudadas, excluídos os diretores e coordenadores pedagógicos. Os resultados obtidos em relação aos itens ideológicos e operacionais estão descritos na tabela 4.

Tabela 4. Medianas dos escores de itens ideológicos e operacionais da ELASI

Forma A Itens	Escola Controle (n=13)	Escola Aluna DF (n=12)	Escola Aluno DM (n=31)
Ideológicos	85	91,5	87
Operacionais	35	40,5	36

A tabela 4 mostra os resultados da ELASI, para os itens ideológicos e operacionais. Na Forma A, utilizada neste estudo, os escores da dimensão ideológica variam de 21 a 105, enquanto que os escores da dimensão operacional variam de 9 a 45.

Ao serem comparados os resultados obtidos entre os professores das escolas 1 e 2, constata-se que houve diferença significativa, tanto nos itens ideológicos como operacionais ($p=0,0233$ e $p=0,0355$, respectivamente).

Em relação aos professores das escolas 1 e 3, verifica-se que não houve diferença significativa nem para os itens ideológicos nem para os operacionais ($p=0,1538$ e $p=0,7064$, respectivamente).

Quando comparados os escores obtidos pelos professores das escolas 2 e 3, ambos com experiência de inclusão, constata-se que não houve diferença

significativa quanto aos itens ideológicos ($p=0,1091$). Pelo fato de a inclusão ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio social, mudança de postura frente às pessoas consideradas excluídas do contexto educacional, não causa estranheza que esses professores tenham respostas semelhantes para os itens ideológicos da ELASI.

A análise dos itens operacionais mostrou que as atitudes sociais dos professores da escola com experiência de inserção de aluno deficiente físico são significativamente mais favoráveis que as dos professores da escola com a mesma experiência com aluno deficiente mental ($p = 0,0115$).

Esses resultados são particularmente reveladores. Os professores das escolas 2 e 3 possuem praticamente as mesmas atitudes em relação à inclusão, quando considerados os itens ideológicos, isto é, são igualmente favoráveis à inclusão em termos dos princípios teórico-filosóficos. Ao considerar os itens operacionais, esses dois grupos de professores apresentam atitudes significativamente diferentes. A ELASI avalia as atitudes sociais em relação à inclusão de deficientes em geral e não especificamente de deficiente físico ou deficiente mental. Apesar disso, os professores da escola com experiência de ensino de um aluno deficiente mental apresentaram atitudes sociais significativamente menos favoráveis que os da escola com deficiente físico, quando avaliadas em relação a itens operacionais. Esse achado sugere que esses professores podem ter-se baseado na sua experiência com um tipo específico de deficiente para formar crenças e sentimentos em relação à inclusão de deficientes em geral.

Os resultados encontrados em relação aos itens ideológicos e operacionais para as 3 escolas estudadas são extremamente interessantes. Embora

não sejam diferenças expressivas, é digno de nota o fato de encontrar sempre probabilidade de rejeição da igualdade entre as escolas menor para a dimensão operacional do que para a ideológica. Os dados parecem sugerir que, com alguma experiência de inclusão, a primeira coisa que mais acentuadamente se modifica é o aspecto ideológico e não o operacional.

Já na comparação entre as escolas que têm alguma experiência de inclusão, não há diferença significativa na dimensão ideológica ($p=0,1091$), mas há diferença significativa na operacional ($p=0,0115$), sugerindo que, embora concordem igualmente na aceitação da inclusão, os professores com alguma experiência com aluno deficiente mental podem visualizar mais dificuldades concretas na operacionalização de estratégias inclusivas do que os professores com experiência com aluno deficiente físico. Talvez, isso se deva ao fato de esses professores terem um olhar centrado apenas nas características do ADM. A caracterização do ADM proferida pela diretora da escola em que está inserido, apresentada no início deste estudo, mostra um olhar centrado no modelo biológico de deficiência e a desconsideração do modelo social ao dizer que "ele tem deficiência mental moderada [...] apresentou ausência do controle esfinteriano [...] frequenta a APAE no período da manhã". Essas falas mostram uma ausência total da visão da relação funcional da particularidade desse aluno frente às condições que o meio oferece, o que acaba por inviabilizar o aspecto operacional da inclusão.

Como enfatiza Rodrigues (1973), as atitudes predispõem a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a determinado objeto social. Assim, é de se esperar que os professores que têm atitudes menos favoráveis em relação à inclusão apresentem menor disponibilidade para flexibilizar sua prática pedagógica no sentido de favorecer o processo educacional de todos os alunos.



O meio social da escola se constitui também nas relações construídas com colegas de classe. Daí decorre a importância de se estudar também o acolhimento do aluno deficiente por seus colegas, que pode ser avaliado por meio das atitudes sociais destes em relação à inclusão. Os resultados dessa avaliação serão apresentados a seguir.

A síntese dos escores obtidos nos três grupos de alunos estudados está descrita na tabela 5. Esses dados foram obtidos a partir da análise dos 27 itens que constituem a Escala Infantil.

Tabela 5. Síntese dos escores da Escala Infantil

Escore	Escola Controle (n=23)	Escola Aluna DF (n=30)	Escola Aluno DM (n=24)
Mínimo	-21	-16	-15
Máximo	15	11	13
Mediana	-5	-1	-1
Quartil 1	-7	-4	-6,5
Quartil 3	2	3	5

Procedendo-se à análise estatística dos dados apresentados na tabela 5, constata-se que as atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão não diferem de uma escola para outra. Entre os participantes da escola 1 e da escola 2, não há diferença significativa ($p=0,1496$). Portanto, a experiência de contato com o colega deficiente físico parece não alterar as atitudes desses alunos em relação à inclusão.

Quanto aos participantes das escolas 1 e 3, não se evidencia diferença significativa ($p=0,3432$) nos escores de atitudes sociais. A experiência com aluno deficiente mental também parece não alterar as atitudes desses participantes em relação à inclusão.

Diferentemente dos dados encontrados na literatura (ESPOSITO; REED, 1986; ROBERTS; SMITH, 1987; ROBERTS; LINDSELL, 1987; SIPERSTEIN; BAK; O'KEEFE, 1988; MARTINS, 1999), os quais apontam que a experiência de contato produz atitudes mais favoráveis nas crianças em relação a aceitação de seus pares com deficiência, os dados deste estudo indicam que a experiência de contato com o aluno deficiente não diferencia-se das atitudes das crianças sem essa experiência.

Entre os participantes das escolas 2 e 3, que têm experiência de contato com aluno deficiente físico e deficiente mental, respectivamente, também não há diferença estatisticamente significativa ($p=0,7679$), indicando que para esses dois grupos de alunos a natureza do comprometimento não interfere nas atitudes sociais, o que não acontece com os professores, os quais demonstram maior aceitação em relação à inclusão do aluno deficiente físico. Talvez, isso se deva ao fato de as crianças serem mais desprovidas de preconceitos em relação aos seus pares e, por outro lado, diferentemente do papel do professor, o qual é o responsável pelas adequações curriculares pertinentes, cabe às crianças apenas o papel da interação com os demais alunos no contexto socioeducacional. Evidentemente, as mediações planejadas pelo professor assumem um papel importante para o processo de relações sociais do deficiente no âmbito escolar.

É importante ressaltar que, para esses dois grupos, o tempo de contato com o aluno deficiente também não interferiu nas atitudes de seus pares não deficientes em relação à inclusão. Temos que considerar que os alunos da classe da ADF tiveram dois anos e meio de contato com essa aluna, e os alunos da classe do ADM tiveram apenas um semestre de contato com esse aluno. Assim, devido ao maior tempo de contato entre a ADF e seus colegas de classe, poder-se-ia esperar que as atitudes desses alunos fossem mais favoráveis quando comparados com os

colegas de classe do ADM que tiveram apenas um semestre de contato. No entanto, não foram esses os dados encontrados nesse estudo.

Os resultados deste estudo indicam que os professores que tiveram experiência direta ou indireta com a educação de aluno deficiente físico apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que seus pares de escola na qual a experiência de inserção se deu com um aluno deficiente mental. Com os alunos das classes nas quais estavam inseridos esses alunos deficientes parece que a natureza da deficiência não exerceu efeito diferencial sobre as atitudes sociais.

Além desses resultados não inteiramente esclarecedores do caráter acolhedor do ambiente social representado pelas classes nas quais estavam inseridos os alunos deficientes, as atitudes sociais, apesar da sua relevância, isoladamente não se constituem em garantia de ocorrência de ações acolhedoras. Além da predisposição demonstrada por meio de atitudes sociais, é conveniente dispormos de evidências sobre a intenção que esses atores têm de agir de modo acolhedor em relação ao deficiente. Será descrito no próximo capítulo um outro estudo conduzido com os alunos das mesmas classes para identificar, por meio de sociograma, as suas intenções para acolher e interagir com o colega deficiente. Será também descrito o estudo do comportamento interativo efetivamente ocorrido durante as atividades de sala de aula, envolvendo a professora, o aluno deficiente e alguns de seus colegas.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MEIO INTERACIONAL

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MEIO INTERACIONAL

Na história das relações humanas com os deficientes, constata-se que as práticas destinadas a essa população foram marcadas por atitudes que levaram a discriminação e ao isolamento social. Tais práticas refletem-se nos contextos socioeducacionais, onde os alunos, historicamente, são marcados pela lógica da homogeneidade e o trabalho pedagógico é organizado para atender a "todos" como se fossem "iguais".

A proposta da educação inclusiva objetiva romper essa prática que cristalizou a idéia do indivíduo com deficiência como unidade humana patológica, caracterizada por sua insuficiência, a fim de se criarem novos e melhores métodos de intervenção educacional centrados no indivíduo, adaptando o meio, se necessário.

Levando em consideração que a interação social representa um fator influente no desenvolvimento humano, é necessário considerarmos também o contexto sociocultural em que se inserem as interações. Considerar o contexto significa levar em conta as intenções, os valores, as crenças e atitudes que permeiam o cotidiano das trocas estabelecidas entre os elementos do grupo. Nesse sentido, refletir sobre a escola inclusiva, ou melhor, sobre as questões de uma escola de qualidade para todos significa que nós temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica que é o resultado das relações socialmente estabelecidas,

[...] construídas historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde a natureza humana e o biológico constituem o todo de

uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens. (CARMO, 2001, p. 44).

Julgamentos sobre deficiência, retardamento, privação cultural, desajustamento social ou familiar, são construções culturais elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica. Essas categorias de julgamentos sociais podem ser sobrepostas ou não às patologias cuja ocorrência independe de qualquer critério sociocultural. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, culturais, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões e etc, representa uma nova concepção de homem e, do ponto de vista da interação social, representa uma riqueza para o desenvolvimento humano.

Assim, destaca-se a importância das interações sociais entre alunos deficientes e não deficientes para o processo de socialização, de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Não menos importante é a interação que se efetiva entre o professor e o aluno deficiente, já que esta, provavelmente, irá influir em sua prática pedagógica. Wigle e Wilcox (1996), com base na identificação de critérios de estabelecimento de ambientes não restritivos em escolas regulares, sugerem que, especialmente para os alunos com deficiência, deve haver um alto nível de interação entre o professor e o aluno deficiente, monitoramento constante do professor sobre a atividade do aluno e numerosas e diversificadas oportunidades de participação acadêmica e social desse aluno no contexto escolar.

Braga (2002) realizou um estudo que tinha como objetivo verificar a interação entre o professor e um aluno autista de alto funcionamento inserido na primeira série do ensino regular. Os dados foram coletados através de filmagem e analisados por meio



de um sistema de categorias analíticas. Os resultados revelaram que a professora interagiu com o aluno autista na mesma proporção em que interagiu com os demais alunos da classe. Apresentou disposição em dirigir-lhe contatos orientados para a tarefa, adaptações acadêmicas e sociais suplementares, usando as necessidades do grupo como referência principal na estruturação das aulas, buscando adaptar a proposta ao aluno autista. A autora concluiu que a prática da professora, possivelmente, melhorou as respostas do aluno autista quanto à sua participação social e acadêmica naquele contexto inclusivo.

Baptista (1999) realizou a análise dos dados de um projeto desenvolvido na Bologna, Itália, durante três anos, no qual um grupo de professores trabalhou com a integração de uma criança autista em uma classe do ensino regular, cuja maior dificuldade do aluno era a comunicação. As diferentes áreas de conhecimento, como ciências, língua italiana e artes eram integradas na exploração de diferentes significados e formas de comunicação. Houve a construção de espaços compartilhados na sala regular e espaços alternativos em sala de atividades complementares. Durante a permanência neste último espaço, o aluno realizava as atividades com pequenos grupos de colegas de classe; os grupos eram intercalados. O autor aponta que um dos resultados importantes foi a construção coletiva de um elenco de códigos de comunicação entre o aluno autista, seus colegas e os professores. O autor ressalta que as principais evidências de efeitos positivos do projeto referem-se à capacidade de interação social do aluno autista com o grupo de colegas, interação que envolvia proximidade física, participação em atividades conjuntas e demonstração de afeto (sorrisos, carícias). Tais evidências foram possibilitadas graças às estratégias pedagógicas mediadas pelos professores.



Esses estudos mostram que os resultados obtidos foram positivos devido a ação dos professores no sentido de favorecer tanto as interações como o estabelecimento de estratégias pedagógicas que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Apontam também a necessidade de que os professores estruturem situações que estimulem e favoreçam a cooperação entre os envolvidos e permitam o avanço e o conhecimento pedagógico por parte de todos os alunos, inclusive do aluno deficiente. O trabalho didático deve ocorrer no sentido de criar um ambiente interacional e educativo que proporcione, de fato, a construção de um ambiente educacional inclusivo.

É fundamental compreender que não basta proporcionar ao sujeito situações de interação. A questão não é interagir, mas como interagir. A relação educacional se constitui em um processo no qual as mediações planejadas pelo professor assumem um papel importante para o processo de relações sociais do deficiente no âmbito escolar. Não estritamente no sentido da interação propriamente dita, mas pensando que, se essa interação for permeada por ações adequadas, pode vir a favorecer também o processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, Braga (2002) aponta que ao professor, responsável direto pela mediação dos conteúdos escolares às crianças em desenvolvimento, inclusive às com necessidades educacionais especiais, cabe, além de realizar as adaptações curriculares, estabelecer um espaço de relações tal que a criança possa significar e ser significada como capaz de desenvolvimento e aprendizagem.

Contrariamente a esses estudos, há outros na literatura que apontam a passividade apresentada pelo professor do ensino comum para que as interações entre os alunos deficientes e não deficientes ocorressem e, conseqüentemente,



favorecessem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, Aranha (1991), ao investigar o processo de desenvolvimento das relações sociais de crianças deficientes em ambiente integrado, constatou que uma das professoras, ao manter uma conduta de proteção e cuidados ao deficiente, pareceu impedir o processo de desenvolvimento e de interação social da criança deficiente mediante a constatação da manutenção de sua situação de dependência e passividade.

A conservação da criança nessa situação parece inviabilizar sua integração na sociedade e se considerar que esta é constituída pelas pessoas com quem o deficiente conviveria em seu cotidiano e seria na convivência com elas que se daria o seu desenvolvimento bem como o da sociedade, tem-se que alijando-se o deficiente da integração social, este perde em apreensão do real e conseqüentemente em desenvolvimento, bem como a sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de "apreender" uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos "diferentes" segregados. Com isso, ambos perdem em consciência, em comportamento e conseqüentemente em possibilidade de transformação (ARANHA, 1991, p.135).

Monteiro (1997), em um estudo realizado com o objetivo de verificar a interação entre a criança com Síndrome de Down e as demais crianças da pré-escola no contexto de sala de aula e de recreio, constatou que as crianças com Síndrome de Down participaram das atividades mais como observadoras das interações das outras crianças do que como atuantes na interação e brincaram mais sozinhas do que em dupla. Os dados indicaram, ainda, que os professores demonstraram em muitas ocasiões desconhecer qual o seu papel na promoção das interações e freqüentemente apenas observavam o que ocorria.

Araújo e Manzini (1999) realizaram um estudo para investigar como se dá a relação social de duas crianças com Síndrome de Down em uma classe do ensino regular. Os dados indicaram que a interação social entre a criança com Síndrome de



Down e os demais alunos da classe não acontecia durante a situação de recreio, diferentemente do que ocorria na sala de aula e na atividade de Educação Física, possivelmente pelo fato de o professor atuar como mediador para que a interação ocorresse nesse contexto.

Baleotti (2001), ao analisar a experiência escolar de alunos deficientes físicos sob o ponto de vista dos próprios alunos, constatou que a maioria dos alunos relata interagir de forma satisfatória com seus colegas de classe, tanto no contexto socioeducacional como em outros espaços sociais. Quanto à percepção da interação com os professores, relatam relacionar-se satisfatoriamente e percebem que não há diferença na maneira com que os professores os tratam comparativamente à maneira com que tratam os demais alunos.

Nesse sentido, Carvalho (2000) alerta para a importância de o professor não focalizar a deficiência em si. A autora enfatiza que, se o professor perceber o aluno deficiente como doente e assim estruturar todo o relacionamento com ele, traz como uma das consequências a medicalização da educação, deturpando a relação do professor com o aluno deficiente, enfatizando o discurso médico e enfraquecendo o discurso pedagógico.

Embora a concepção de deficiência não seja o foco deste estudo é importante enfatizar também que Stanovich e Jordan (1998) apontam que a concepção que os professores têm acerca da deficiência também é um fator que interfere nas interações sociais e na prática pedagógica. Observam que, caso os professores tenham concepções da deficiência baseadas em modelo médico, certamente terão atitudes que revelarão a idéia de que as desordens são inerentes ao sujeito e, portanto, pouco passíveis de reversão. No caso de terem concepções embasadas no modelo social da

deficiência, portanto, *intervencionistas* possivelmente estarão mais engajados em constantes interações com seus alunos e terão práticas pedagógicas mais flexíveis para favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente.

Com o objetivo de investigar a intenção para ação de alunos não deficientes em relação a seus pares com deficiência, estudos sociométricos realizados por Hagborg (1987) mostram que alunos deficientes mental e visual, entre seus pares não deficientes, experimentam níveis mais altos de rejeição social. Em relação aos alunos deficientes auditivos, os achados indicam que são mais bem aceitos.

Na mesma direção, Siperstein, Bak e O'keefe (1988) analisaram as atitudes sociais e a intenção para a ação de 46 crianças entre 4ª e 6ª séries em relação a presença de crianças com deficiência mental na mesma classe. As atitudes sociais foram identificadas em *setting* de laboratório e a intenção para a ação foi verificada por meio de um estudo sociométrico realizado na própria classe. Os resultados apontam a estreita relação entre as atitudes e o comportamento das crianças não deficientes em relação a seus pares com deficiência mental.

Mais recentemente, Batista e Enumo (2004) realizaram um estudo cujo objetivo era o de descrever e analisar a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com deficiência mental e seus colegas de classe não deficientes. Participaram do estudo 80 crianças. Os autores utilizaram dois procedimentos para a coleta de dados. O primeiro procedimento consistiu na utilização de uma escala sociométrica com base nas fotos dos alunos da classe. A escala continha seis questões, sendo três questões que expressavam escolha e três questões que expressavam rejeição para as situações de brincar e realizar tarefas escolares. Assim, era solicitado a cada aluno, individualmente, que olhasse as fotos de seus

colegas de classe e apontasse ou nomeasse três colegas com quem gostaria e com quem não gostaria de trabalhar em sala de aula e de brincar no recreio, a análise dos dados deu-se por meio da organização de uma tabela de apuração, cujos dados foram representados num sociograma que revela a posição de cada pessoa no grupo. O segundo procedimento utilizado foi a observação dos comportamentos interativos por meio da filmagem dos alunos durante o recreio. Foram realizadas 5 sessões de filmagem para cada participante focal (deficiente mental) durante um mês e os dados foram analisados com base em sistemas de categorias analíticas. Os autores apontam que os resultados do teste sociométrico mostraram que os alunos com deficiência mental eram aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares. Em relação aos dados da filmagem, os autores enfatizam que estes corroboram os dados sociométricos, mostrando que as crianças deficientes mentais passavam a maior parte do tempo de recreio sozinhas, demonstrando dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas.

Nota-se, em alguns estudos, que dentre as dimensões utilizadas para investigar como a criança se insere no grupo de companheiros, encontram-se a popularidade e a aceitação social que podem ser medidas por meio de técnicas sociométricas de escolha. A combinação entre medidas de aceitação e de rejeição social gera o status sociométrico do indivíduo no grupo. Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) enfatizam que o método sociométrico, em sua forma original, permite uma descrição do padrão de preferências e rejeições entre os membros do grupo.

Assim, o método sociométrico pode ser utilizado para detectar as redes sociais já estabelecidas entre os alunos e a organização social do grupo em diferentes



situações específicas, o que permite mapear todo o grupo de alunos e verificar, a partir das respostas dos alunos, o padrão de sentimento de aceitação, rejeição e isolamento em relação ao aluno com deficiência.

Para Minicucci (1971), o sociograma permite visualizar a posição que ocupa cada indivíduo no grupo, assim como todas as inter-relações estabelecidas entre os diversos indivíduos. Obtêm-se esses dados por intenções verbalizadas, diferentemente dos dados comportamentais de interações.

Dessa forma, por considerarmos relevante a análise da maneira como as crianças deficientes estão sendo aceitas por seus pares e por seus professores no ensino regular, o objetivo do segundo estudo consiste em verificar, por meio do estudo sociométrico, a extensão em que as crianças não deficientes aceitam seus pares deficientes em situações concretas de participação. Como o estudo sociométrico não informa sobre o comportamento efetivamente manifesto, as observações das suas interações sociais no contexto de sala de aula por meio da filmagem também são usadas para a análise mais aprofundada de tal questão.



1 MATERIAL E MÉTODO

Este estudo tem por finalidade investigar as relações sociais entre o aluno deficiente, os seus colegas de classe não deficientes e o professor no contexto de ensino regular.

1.1 Participantes

Este estudo foi realizado apenas nas duas escolas que mantinham alunos deficientes inseridos na classe comum. Participaram 24 alunos não deficientes, que estavam na mesma classe do aluno com deficiência mental, o aluno deficiente mental e 29 alunos não deficientes, que estavam na mesma classe da aluna com deficiência física, bem como a própria aluna deficiente física, totalizando trinta alunos. Participaram também duas professoras, sendo uma da classe em que estava inserido o aluno deficiente mental e a outra da classe da aluna com deficiência física.

1.2 Material

Para a obtenção dos registros interativos foi utilizada uma filmadora da marca Panasonic, modelo RJ 27, um tripé para fixação e posicionamento da mesma e fitas convencionais VHS - JVC T-120. Além disso, para o estudo sociométrico foi utilizado um questionário contendo seis questões.



1.3 Procedimento

1.3.1 Sociograma

Utilizamos o sociograma a fim de verificar a extensão em que as crianças não deficientes aceitam seus pares deficientes em situações concretas de participação no contexto de sala de aula, de recreio e de atividades grupais.

1.3.1.1 Elaboração do questionário do sociograma

O interesse para a utilização do sociograma foi o de entender a situação sociométrica do aluno deficiente no contexto de sala de aula, isto é, a relação de aceitação e rejeição entre esse aluno e os demais colegas da classe. Tal situação foi identificada por meio de um questionário, contendo seis perguntas variadas conforme o critério para formação de grupos. De acordo com Minicucci (1971), os termos rejeição e rechaçamento não são motivantes e inibem a realização da prova. Recomenda-se pedir aos alunos que nomeiem as pessoas com quem gostariam de realizar determinada atividade: é o lado positivo das designações (preferências); pedir igualmente que nomeiem aquelas com quem não gostariam de realizar determinada tarefa: é o aspecto negativo (rejeição). Dessa forma, foram elaboradas três questões que expressam rejeição e três questões que expressam preferência para cada situação de formação de grupo, ou seja, a de recreio, a de atividade grupal e a de localização em sala de aula, por meio de questões que solicitam aos alunos que indiquem os nomes de alunos com quem gostariam e os daqueles com quem não gostariam de estar junto para a



realização de uma atividade. As questões de rejeição e de preferência foram alternadas. (Apêndice E)

Após a elaboração das questões do estudo sociométrico, estas foram testadas com vinte e nove alunos da 3ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Marília, com o objetivo de verificar a sua adequação para situação de coleta de dados. A classe na qual foi realizado o teste piloto foi indicada pela diretora da escola, o teste foi realizado no início do ano letivo. Embora, a coleta de dados tenha envolvido também alunos de 2ª série, acreditamos que o fato de realizar a sua adequação em classe de alunos de 3ª série mas que se encontravam no início do ano letivo, não compromete o entendimento do conteúdo por parte de alunos de 2ª série, tendo em vista que em termos de idade cronológica e, provavelmente, de conteúdo pedagógico ainda não havia diferença expressiva entre esses dois grupos de alunos. Todo o procedimento de aplicação do questionário, tanto no pré-teste como na coleta de dados, seguiu rigorosamente os cuidados na aplicação de testes sociométricos recomendados por Krech et al. (1969); Minicucci (1971) e Alves (1974), descritos a seguir:

a) *aplicação*: poderá ser individual ou coletiva, devendo ser monitorada. Convém realizar uma breve explicação sobre os objetivos do teste; fazer as perguntas oralmente; não restringir o número de nomes a serem citados; esperar que todos tenham respondido para passar para a próxima questão. Não permitir que os alunos se comuniquem, pois isso poderia alterar o verdadeiro *status* da classe; não apressar os alunos na realização dos testes; evitar colocar os alunos em situações imaginárias, por exemplo: "se você fosse diretor da escola ...".

b) *duração*: o tempo de aplicação do teste varia entre 10 e 20 minutos, não devendo ultrapassar esse limite;

c) *material*: lápis e papel.

A aplicação do questionário, no teste piloto, foi feita levando-se em conta os cuidados descritos acima. Assim, a aplicação foi feita de forma coletiva e totalmente monitorada. Antes da aplicação do questionário, foi feito um esclarecimento sucinto para os alunos em relação ao objetivo de responderem tais questões. Antes da aplicação, os alunos foram informados no sentido de terem a absoluta certeza de que ninguém teria conhecimento de suas respostas, a não ser a própria pesquisadora. Embora tenham sido informados a esse respeito, alguns alunos ainda demonstraram-se preocupados com tal possibilidade. Nesse sentido, foi novamente enfatizado que os demais colegas de classe e a professora, de fato, não teriam acesso às respostas por eles fornecidas, apenas a pesquisadora. Após a pesquisadora ter a percepção de que os alunos estavam convencidos da veracidade das informações, deu-se continuidade ao procedimento para a aplicação do questionário. Após terem sido sanadas todas as dúvidas, os alunos foram orientados no sentido de que não poderiam se comunicar e poderiam citar, dentre seus colegas de classe, quantos nomes desejassem. Alguns alunos perguntaram se poderiam citar nomes de colegas de outras classes, tendo sido orientados de que deveriam citar apenas os nomes dos colegas da própria classe. Em seguida, as questões foram lidas uma a uma, para toda a classe. A questão seguinte era lida somente após o preenchimento por todos os alunos da questão anterior. Durante este procedimento, a professora permaneceu na sala de aula sem interferir em nenhum momento durante a aplicação do questionário.



O objetivo da realização do teste piloto foi o de verificar o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo das questões, a necessidade ou não de acrescentarmos outros esclarecimentos, bem como verificar o tempo de duração do teste.

Assim, constatamos a necessidade de acrescentarmos nas orientações a informação referente ao fato de os alunos poderem citar apenas os nomes de seus colegas de classe. Nenhum aluno manifestou dúvidas em relação ao entendimento do conteúdo das questões, atestando a sua adequação para situação de coleta de dados. O tempo de aplicação do teste piloto foi de 15 minutos.

1.3.1.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, nas duas escolas, seguimos rigorosamente todos os passos descritos na etapa do teste piloto.

Em relação ao aluno com deficiência mental, houve a necessidade de retirá-lo da sala de aula para aplicação individual do sociograma. Para esse aluno, as perguntas foram lidas e solicitado que verbalizasse o nome desejado. No entanto, o mesmo apresentou muita dificuldade em verbalizar os nomes de seus colegas de classe. Houve momentos em que citou nomes de pessoas que não fazem parte do seu contexto escolar de classe regular, o que nos dá margem para inferir que, possivelmente, estava se referindo aos seus colegas de classe da APAE e/ou outros colegas próximos à sua residência ou primos. A falta de oportunidade de interação social entre esse aluno e os demais alunos da classe pode ter sido um fator importante que dificultou a sua possibilidade de conhecer os colegas, bem como de indicar os



nomes deles. Em vista disso, não foi possível construir o sociograma individual de relações sociométricas indicadas por esse aluno em relação aos demais alunos da classe.

1.3.1.3 Análise de dados

O foco de atenção deste estudo é o aluno deficiente. Os demais alunos da classe apareceram como elementos auxiliares de explicação das características sociométricas do aluno deficiente. Dessa forma, foi construído o *sociograma individual de relações sociométricas*, que visa a representação do indivíduo com todas as suas projeções e percepções em relação aos componentes do grupo, assim como de todas as percepções e projeções de todos os componentes do grupo para o indivíduo.

Para a construção do *sociograma individual de relações sociométricas* foi criada uma planilha de dados no programa Excel, na qual na linha matriz colocou-se uma sigla que indicava o nome de cada um dos participantes e na coluna matriz repetiu-se as mesmas siglas.

Assim, com os questionários em mãos, os dados de cada aluno foram inseridos na planilha por meio das seguintes atribuições:

- *R*, caso o nome do aluno aparecesse em resposta à alguma questão indicativa de *rejeição*.
- *P*, indicativo de *preferência*, caso o nome do aluno fosse indicado para a realização de determinada atividade.
- *I*, que indica *ignorado*, nos casos em que o nome do aluno não apareceu nenhuma vez.

A linha matriz tinha a função de mostrar quantas vezes o nome de determinado aluno apareceu como rejeitado, preferido e/ou ignorado, ou seja, possibilitou verificar o status sociométrico de cada aluno da classe. A coluna matriz por sua vez, continha a sigla dos nomes que atribuía a designação de rejeitado, preferido e/ou ignorado. Dessa forma, a análise da planilha possibilitou verificar quantas vezes em cada uma das designações o nome de determinado aluno era indicado, bem como quem o indicava. Com base nesses dados, foi construído o *sociograma individual de relações sociométricas*. A análise do sociograma possibilitou identificar as preferências e as rejeições mútuas e também permitiu identificar o aspecto de isolamento, caso o nome do aluno deficiente não fosse indicado por ninguém.

1.3.2 Filmagem

Utilizamos a filmagem com o objetivo de verificar a qualidade das relações interpessoais efetivamente ocorridas entre o aluno deficiente, seus colegas de classe e o professor no contexto de sala de aula comum.

1.3.2.1 Coleta de dados

Considerando que o foco principal de interesse se refere aos episódios interativos em torno do aluno com deficiência, decidiu-se chamá-lo de participante focal. Os demais alunos da classe e o professor são participantes do estudo, embora não focais, na medida em que compõem o contexto social do estudo e ainda na medida em que interagem com o participante focal.

A coleta de dados iniciou-se no mês de agosto de 2003, com as sessões organizadas quinzenalmente. Optou-se por realizá-las no decorrer do segundo semestre por considerar que, após transcorrido um semestre do ano letivo, provavelmente, já existiriam as preferências entre pares. Nesse sentido, é possível verificar com maior margem de segurança as trocas interativas estabelecidas em torno do aluno deficiente no contexto escolar. As filmagens quinzenais tinham por objetivo fornecer informações que favorecessem a compreensão do processo de desenvolvimento das relações sociais em torno do aluno deficiente.

Para as tomadas focais, a filmadora era posicionada sobre um tripé na lateral direita da classe (perto da lousa) permanecendo direcionada ao participante focal e abrangendo os colegas mais próximos. A filmadora foi posicionada sempre no mesmo local, pois após conversa mantida com a professora do aluno DM e com a professora da aluna DF, as mesmas informaram que os alunos tinham lugares fixos na sala de aula. Para evitar excessiva movimentação no momento da instalação do equipamento, as filmagens foram realizadas no início das aulas, no retorno das crianças após o intervalo do lanche e no final do período de aula (permanecendo a filmadora desde o intervalo para o lanche). Após a entrada de todos os alunos, a pesquisadora ligava a filmadora e, em seguida, retirava-se da sala de aula e aguardava na sala dos professores até o momento de desligá-la. As filmagens foram realizadas em dias e períodos alternados. Para evitar que a professora pudesse, eventualmente, modificar suas estratégias educativas nos dias da filmagem, ela não foi informada previamente sobre esses dias, a fim de aumentar a probabilidade de que os dados coletados representassem, de fato, o que acontecia no cotidiano escolar desses alunos. Antes da realização de toda a coleta de dados por meio da filmagem, consideramos conveniente



a visualização da primeira sessão de filmagem que havíamos feito na escola do aluno deficiente mental, com o objetivo de verificarmos possíveis inadequações durante a filmagem. Constatamos que algumas crianças posicionavam-se frente à filmadora e faziam diversas brincadeiras, o que interferiu na análise dos episódios interativos demonstrando a necessidade de realizarmos algumas sessões fictícias de filmagem para processo de ambientação dos alunos anterior a coleta de dados.

Nos meses de junho, julho e agosto de 2003, realizamos um total de cinco sessões fictícias de filmagem para processo de ambientação dos alunos, sendo duas sessões por semana nos meses de junho e julho e uma sessão no mês de agosto devido ao período de férias, o qual poderia interferir no processo de ambientação dos alunos. Nesse período, a filmadora foi posicionada da mesma forma do período de coleta de dados, porém permanecia desligada. O período de ambientação foi importante para que os alunos pudessem se habituar com a presença da filmadora deixando de a ela responder, como, por exemplo, dando tchau, verbalizando que estavam no *Big Brother Brasil*, etc.

Na escola do aluno DM, no mês de agosto, foram realizadas duas sessões quinzenais de 60 minutos ininterruptos de duração. Iniciadas a visualização do material de filmagem e a sua transcrição, observou-se que os episódios interativos não se modificavam substancialmente durante o período de filmagem. Dessa forma, decidiu-se realizar as demais filmagens, ainda quinzenalmente, porém passando para trinta minutos ininterruptos de duração. Na escola da aluna DF, as sessões de filmagem foram realizadas quinzenalmente com 30 minutos ininterruptos de duração. A professora da classe da aluna DF não permitiu que as sessões fossem realizadas em



tempo maior alegando que a presença da filmadora poderia atrapalhar a atenção dos alunos durante as aulas.

No final do semestre, obteve-se um total de três horas e trinta minutos de filmagem na escola em que está inserido o aluno com deficiência mental (ADM) e quatro horas de filmagem na escola em que está inserida a aluna com deficiência física (ADF). O tempo menor de filmagem na escola do aluno com deficiência mental deu-se devido a algumas inter-ocorrências durante as filmagens. Os dados referentes ao período das sessões de ambientação e de coleta de dados nas duas escolas estudadas estão descritos na tabela 6:

Tabela 6 - Período de ambientação e de coleta de dados nas duas escolas.

MESES	ESCOLA 1-ADM		ESCOLA 2 - ADF	
	Ambientação	Coleta	Ambientação	Coleta
4 e 18 de junho	2	-	2	-
1 e 3 de julho	2	-	2	-
5, 6 e 21 de agosto	1	2	1	2
10 e 24 de setembro	-	1	-	2
8 e 22 de outubro	-	1	-	2
6 e 17 de novembro	-	1	-	2
TOTAL DE SESSÕES	4	5	4	8
TOTAL DE HORAS DE COLETA DE DADOS	3h e 30min.		4h	

Conforme descrito na tabela 6, a coleta de dados na escola 1 - ADM totalizou cinco sessões de filmagens, com três horas e trinta minutos de registro. No dia 10 de setembro, o ADM faltou. Segundo informações da professora, ele estava com pneumonia. No período de 13 a 24 de outubro, faltou novamente. De acordo com os dados colhidos junto à coordenadora pedagógica, a equipe escolar da APAE, em



contato mantido com a Diretora da escola regular na qual encontrava-se inserido o ADM, informou que o aluno estava apresentando um baixo rendimento no desempenho acadêmico nas atividades desenvolvidas por ele na APAE. Alegou que o baixo rendimento escolar poderia ser devido ao cansaço pelo fato de estudar em dois períodos, sendo o período matutino na APAE e o período vespertino na classe comum. Solicitou que o aluno permanecesse sem freqüentar a classe comum durante quinze dias a fim de verificarem se demonstraria um melhor desempenho durante o período em que estivesse apenas freqüentando a APAE. Ao término do período de quinze dias entraria novamente em contato com a escola para reavaliarem a situação do referido aluno. A direção da escola regular concordou com a proposta da equipe da APAE. Devido a esse fato, as filmagens ficaram prejudicadas durante esse período. A filmagem do mês de novembro ocorreu somente no dia 6, pois após essa data o aluno passou a freqüentar apenas a APAE.

Na escola em que estava inserida a ADF, as sessões de filmagem ocorreram durante os meses de agosto a novembro com duas sessões mensais totalizando oito sessões de coleta de dados e quatro horas de filmagem, como descritos na tabela 1.

1.3.2.2 Análise de dados

Considerando que o objetivo deste estudo é descrever a interação entre o aluno deficiente e seus colegas de classe, bem como entre o professor e o aluno deficiente, definiu-se como *unidade interativa* "uma verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização ou de ação motora deste para o primeiro" (Hinde, 1979; Aranha, 1991) e como *episódio interativo* uma

seqüência de unidades interativas em torno do mesmo episódio. A partir desta definição, a análise dos dados foi feita com base no sistema de categorias criado por Aranha (1991) em seu trabalho acerca de relações interpessoais de crianças pré-escolares deficientes, integradas em sistema escolar regular. Tal sistema sofreu adaptações relativas ao contexto e às peculiaridades deste estudo. Há outros trabalhos descritos na literatura que buscaram caracterizar as interações entre professores de ensino comum, alunos não deficientes e alunos deficientes à luz dessas mesmas categorias, dentre eles, os trabalhos de Braga (2002) e Batista e Enumo (2004).

Para a análise dos episódios interativos, primeiramente fez-se um recorte, de acordo com a ocorrência de episódios de contato social envolvendo o sujeito focal. Esses episódios interativos foram classificados de acordo com seis *dimensões descritivas*, a saber:

1. *Iniciação do contato social:*

- a) Quem inicia: professora, aluno deficiente, aluno não deficiente.
- b) Como inicia: estabelece contato visual, estabelece contato verbal, estabelece contato físico, estabelece contatos múltiplos (verbal e físico, como mostrando algo enquanto fala, ou corrigindo tarefa enquanto comenta); estabelece contato visual e sorri sem nada verbalizar.

2. *Duração do contato:*

- a) Contato simples: episódio em que um sujeito dirige uma ação para outro sujeito, que a ignora ou a ela responde com não mais que uma ação. (Bronson apud Aranha, 1991). Trata-se de episódios de dois únicos turnos, sendo um de cada sujeito.
- b) Explosão de contato: episódios interativos com mais de dois turnos, com duração máxima de 10 segundos.



c) Cadeia de contato: episódios interativos complexos, com mais de 10 segundos de duração, nos quais se observa tanto a proximidade temporal das ações, como o controle mútuo do comportamento, inferido a partir da constatação da influência da ação de um dos sujeitos sobre a ação do outro e vice-versa.

2. *Conteúdo do contato:*

a) Trocas iniciais: episódios constituídos por trocas de olhares ou verbais de curta duração.

a.1) Solicitação de atenção: episódios constituídos por ações verbais e motoras do aluno não deficiente ou da professora, dirigidas para obter a atenção do participante focal e vice-versa.

a.2) Solicitação de informação: episódios constituídos por comportamento verbal de solicitação de qualquer tipo de informação.

a.3) Prestação de informação: episódio em que é apresentada uma informação, sem que esta tenha sido solicitada pelo parceiro.

a.4) Solicitação de ação: episódio em que um participante solicita algum tipo de ação de outro participante.

a.5) Solicitação de objeto: episódio em que um participante pede a outro que lhe dê ou empreste um objeto.

b) Contato físico afetivo: episódios constituídos por ações de afago, acompanhados ou não de verbalizações de conteúdo afetivo.

c) Conversar: episódios constituídos por trocas sequenciais de verbalizações .

d) Agonísticos: episódios que retratam situações de luta ou contenda de outra natureza entre participantes.



d.1) Instigação: episódios em que, sem motivo aparente, um participante se aproxima de outro e o "provoca".

d.2) Tomada de objetos: episódios em que um participante toma posse de um objeto que estava sendo utilizado pelo outro, sem pedir-lhe autorização.

d.3) Agressão: episódio em que um participante apresenta uma ação física de agressão, tal como bater, chutar ou outros.

d.4) Repreensão: episódio em que a professora chama a atenção do participante focal por algum comportamento inadequado.

e) Ensino: explicações acerca do conteúdo ou dos procedimentos escolares.

f) Mostrar: apresentação de material ou de objeto para a visualização do outro.

g) Elogio: episódio em que ocorre manifestação ou felicitação pela qualidade do trabalho realizado ou por um comportamento.

h) Queixa: episódio em que alguém emite algum tipo de lamento ou relato de algo que esteja lhe desagradando ou perturbando, podendo ainda solicitar providências.

i) Auxílio: episódio em que alguém se dirige ao outro, espontaneamente para lhe prestar assistência em relação à execução da tarefa.

j) Correção: episódio em que um sujeito toma o material do outro para corrigir a tarefa nele contida.

k) Cumprimento: episódio iniciado por expressão verbal de saudação.

4. *Atividade executada pela professora:* conteúdo pedagógico ou outra atividade executada pela professora durante os registros de vídeo.

5. *Atividade desempenhada pelo participante focal:* atividades que o aluno desempenha durante a aula, período de não ocorrência de contato social.



6. Conduta e localização da professora:

- a. Em pé na frente da lousa: quando a professora se encontra em pé à frente da lousa explicando um conteúdo de aula.
- b. Circulando pela sala de aula: quando a professora se encontra andando pela sala de aula olhando o que cada aluno está realizando em sua carteira.
- c. Sentada na sua cadeira: quando a professora se encontra sentada na sua cadeira, atrás da sua mesa explicando um conteúdo de ensino ou dando outros tipos de orientações, como por exemplo, em relação ao comportamento.
- d. Em pé entre as carteiras: quando a professora se encontra entre as carteiras dos alunos explicando o conteúdo pedagógico.

Para verificarmos a confiabilidade da classificação das dimensões dos episódios interativos feita pela pesquisadora, foi solicitado para participar desta pesquisa, como juízes, dois alunos do curso de Graduação em Pedagogia da Unesp, Marília, bolsistas de Iniciação Científica do CNPq e integrantes do Grupo de Pesquisa "Diferença, desvio e estigma" da Unesp, Marília. Primeiramente, os juízes foram orientados quanto ao objetivo da pesquisa e receberam o sistema de categorias com suas definições para estudo. Após dois dias, foi mantido contato com os mesmos a fim de verificar se havia dúvidas em relação à definição das categorias, sendo constatado que nenhum dos juízes referiu dúvidas. Posteriormente, iniciou-se o procedimento de treino dos juízes. Foi solicitado que classificassem durante cinco minutos os episódios de uma sessão de filmagem que não seria utilizada para análise de dados. Essa classificação foi feita juntamente com a pesquisadora para se assegurar o entendimento do sistema de categorias. Em seguida, assistiram a outros cinco minutos de sessão. Assim, após assistir a sessão, cada episódio interativo era classificado



individualmente. Em seguida, realizou-se a análise do índice de concordância entre os observadores. Obteve-se entre o juiz 1 e a pesquisadora 100%; entre o juiz 2 e a pesquisadora o índice foi de 95% . Apesar do alto índice de concordância encontrado, foi realizado novamente o mesmo procedimento com outros cinco minutos da mesma sessão de filmagem para verificar, com maior margem de segurança, a confiabilidade do sistema de categorias adotado. Obteve-se assim entre o juiz 1 e a pesquisadora 100%; entre o juiz 2 e a pesquisadora o índice foi de 100%, atestando a fidedignidade do sistema de categorias adotado.

Após o treino dos juízes, foram analisadas as duas primeiras sessões de filmagem de cada escola. O juízes tiveram como tarefa analisar, individualmente, os episódios interativos dos mesmos participantes focais analisados pela pesquisadora. Assim, os juízes classificaram, em uma sessão de sessenta minutos ininterruptos de duração, os episódios envolvendo o aluno deficiente mental e, após dois dias, para a mesma sessão de filmagem os episódios envolvendo o aluno que se senta na frente do ADM. No terceiro dia, os juízes classificaram, em uma sessão de trinta minutos ininterruptos de filmagem, os episódios envolvendo a ADF e, em seguida, procederam a classificação dos episódios envolvendo a aluna que se senta ao lado direito da ADF. A análise dos episódios envolvendo os alunos não deficientes foi feita a fim de verificar se havia alguma diferença nas interações envolvendo o ADM ou ADF, comparativamente a outros alunos da classe. Os juízes realizaram a classificação dos episódios interativos individualmente, perfazendo um total de três horas de análise para cada juiz, distribuídas em dias alternados.

Para verificar o grau de concordância entre os juízes e a pesquisadora, procedeu-se a uma análise da classificação das dimensões de cada episódio interativo.



Os índices de concordância encontrados entre os juízes e a pesquisadora encontram-se descritos nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7 - Índices de concordância encontrados entre os juízes e a pesquisadora para episódios interativos do ADM.

	Participante focal aluno DM		Participante focal Aluno da frente do ADM	
	juiz 1 e pesquisadora	Juiz 2 e Pesquisadora	Juiz 1 e Pesquisadora	juiz 2 e pesquisadora
Dimensão Descritiva	Índice de concordância	Índice de Concordância	Índice de Concordância	Índice de concordância
Quem inicia	100%	100%	95%	95%
Como inicia	89%	95%	100%	100%
Duração do contato	100%	100%	100%	100%
Conteúdo do contato	100%	100%	95%	95%
Atividade executada pela professora	100%	100%	100%	100%
Atividade desempenhada pelo participante focal	100%	100%	100%	90%
Conduta e localização da professora	100%	100%	95%	95%

Observa-se na tabela 7 que os índices de concordância na classificação das dimensões descritivas de contato encontrados entre os juízes e a pesquisadora atestam a fidedignidade da mensuração, com porcentagens elevadas.

Constata-se na tabela 8 que os índices de concordância encontrados entre os juízes e a pesquisadora atestam a fidedignidade da mensuração dos episódios interativos envolvendo a aluna DF. Evidentemente, tanto o ADM quanto a ADF apresentaram outros comportamentos, mas que não se caracterizavam como interação, por isso não foram classificados. Assim, todas as trocas interativas visualizadas foram encaixadas no sistema de categoria proposto, outros comportamentos não. Dessa forma, podemos dizer que o sistema de categorias proposto para compreender o processo de desenvolvimento de relações sociais entre o aluno deficiente e o não deficiente convivendo em ambiente integrado, caracteriza os diferentes episódios interativos envolvendo a população alvo do presente estudo.

Tabela 8 - Índices de concordância encontrados entre os juízes e a pesquisadora para episódio interativo da ADF

	Participante focal aluna DF		Participante focal Aluna do lado direito da ADF	
	Juiz 1 e Pesquisadora	Juiz 2 e pesquisadora	Juiz 1 e pesquisadora	Juiz 2 e Pesquisadora
Dimensão	Índice de concordância	Índice de concordância	Índice de concordância	Índice de Concordância
Quem inicia	100%	100%	100%	100%
Como inicia	100%	100%	85%	85%
Duração do contato	100%	100%	100%	100%
Conteúdo do contato	100%	100%	100%	100%
Atividade executada pela professora	100%	100%	85%	85%
Atividade desempenhada pelo participante focal	95%	89%	100%	100%
Conduta e localização da professora	78%	78%	85%	100%

Após a obtenção dos dados da fidedignidade na classificação do sistema de categorias adotado, foi iniciada a classificação de cada episódio interativo, tendo como parâmetro o sistema de categorias previamente desenvolvido, apresentado e validado. Para cada sessão de filmagem, foram analisados todos os episódios interativos envolvendo o aluno com deficiência mental e a aluna com deficiência física. Em algumas sessões de filmagem, foi necessária a análise dos episódios interativos envolvendo os colegas de classe dos participantes da pesquisa. A classificação dos episódios interativos tendo como participante focal os colegas de classe dos alunos deficientes, bem como o próprio aluno deficiente teve como objetivo identificar em que extensão os contatos sociais dos demais alunos da classe diferenciam-se dos alunos com deficiência, por meio da comparação de algumas dimensões descritivas de contato social entre os dois sujeitos focais.



2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, são apresentados os resultados do estudo das interações sociais que permeiam o cotidiano do aluno deficiente no contexto socioeducacional.

2.1 Status sociométrico de alunos deficientes inseridos em classes de ensino comum

Neste estudo, utilizamos o sociograma individual de relações sociométricas. Este tipo de sociograma visa a representação do indivíduo com todas as suas projeções e percepções em relação aos componentes do grupo, assim como de todas as percepções e projeções de todos os componentes do grupo para o indivíduo. Alves (1974) salienta que o sociograma individual é necessário em casos especiais em que se precisa fazer um estudo mais aprofundado de um determinado indivíduo. Consideramos que a utilização do sociograma de representação individual seria apropriada no presente estudo, tendo em vista que o nosso interesse consiste em entender a posição social do aluno deficiente no ambiente educacional, em termos da aceitação e rejeição na relação com seus pares.

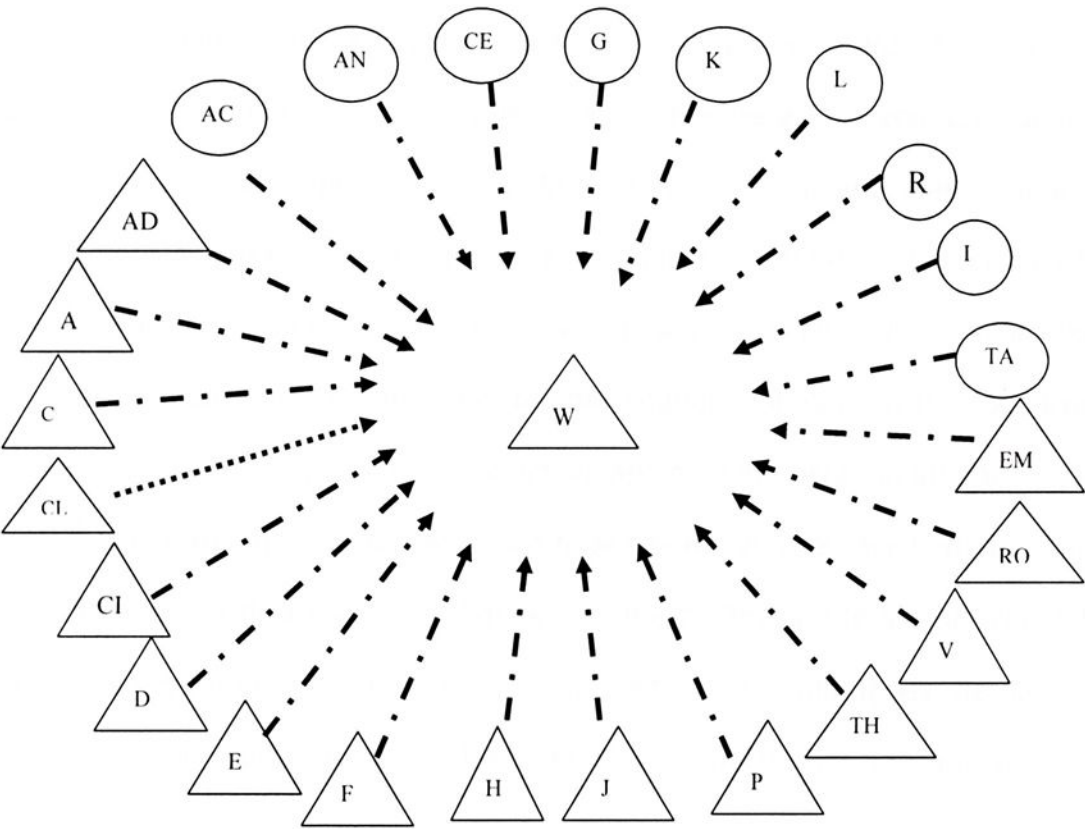
Inicialmente, apresentaremos os dados da escola na qual está inserido o aluno deficiente mental. A classe é composta por vinte e cinco alunos, sendo nove meninas e dezesseis meninos. O aluno com deficiência mental será chamado de W. No entanto, como já citado anteriormente, não foi possível realizar a construção do sociograma das relações de W com os demais alunos da classe, tendo em vista que W apresentou dificuldade em verbalizar os nomes de seus colegas e, em alguns

momentos, citou nomes que não correspondiam aos alunos de sua classe. Talvez, se tivesse tido oportunidades de interações efetivas com seus colegas, teria sido possível identificar as suas escolhas e rejeições em relação aos seus colegas de classe.

Nas seis questões do questionário que tinham por objetivo permitir a construção do sociograma, o nome de W foi ignorado por todos os alunos da classe tanto para *ficar ou não junto no recreio* como para *fazer ou não trabalho em grupo*. Apenas em relação a *sentar próximo na sala de aula* o nome de W apareceu como rejeitado por um colega e ignorado pelos demais. Esses dados estão representados na figura 1, os quais mostram o quanto o aluno DM é excluído das atividades que ocorrem na escola. A rejeição apareceu apenas uma vez. O dado mais preocupante refere-se ao fato de o aluno DM ser ignorado por praticamente todos os colegas de classe. Parece que o mesmo se encontra inserido apenas fisicamente na sala de aula, e aparentemente mal percebem a sua presença. Em relação à reciprocidade de comportamentos que compõem a experiência de amizade, W encontra-se isolado e impossibilitado de compartilhar de tal experiência. Para haver inclusão, não é suficiente que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos fisicamente num ambiente comum a todos. Este representa somente o primeiro passo. Vayer e Roncin (1989) afirmam que não basta oferecer um lugar à criança no fundo da sala. Para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra é necessário que ela seja parte integrante desse ambiente, relacionando-se com os colegas, recebendo e exercendo influências, identificando-se com o grupo, sendo valorizada, cobrada a contribuir de forma compatível com as suas condições e, ao mesmo tempo, apoiada no que for necessário.



Figura 1. Sociograma representativo das escolhas e rejeições em relação a W nas seis questões do questionário



Esses dados estão de acordo com os dados sociométricos encontrados por Batista e Enumo (2004) os quais apontam que os resultados indicaram que os alunos com deficiência mental eram aceitos com menos frequência e eram mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares.

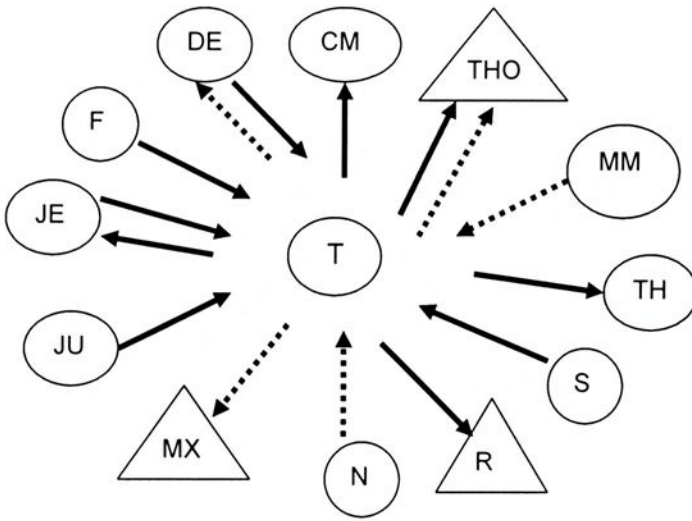
- △ Meninos
- Meninas
-▶ Rejeitado
- . ▶ Ignorado

Embora as amizades não possam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado e facilitado no ambiente educacional, e o professor pode ser um elemento mediador desse processo. Braga (2002) enfatiza que o professor assume um papel importante para o processo de interação social de todos os alunos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe-lhe estabelecer um espaço de relações tal que a criança possa significar e ser significada como capaz de desenvolvimento e aprendizagem. Stainback e Stainback (1999) destacam, inclusive, que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças apoio e bem-estar no grupo.

É importante que a inclusão esteja baseada em atitudes acolhedoras. Supõe-se, como decorrência disso, a possibilidade de uma dinâmica interacional concreta e positiva, pedagogicamente estruturada e planejada, com alterações de currículo, métodos e técnicas, que implica um funcionamento escolar caracterizado por ações inclusivas.

Apresentaremos, a seguir, os dados da escola na qual está inserida a aluna deficiente física. A classe é composta por trinta alunos, sendo dezenove meninas e onze meninos. A aluna com deficiência física será chamada de T. Na figura 2 estão representadas as relações de T com os demais alunos da classe nas três situações de intenção para a ação, excluindo-se os dezessete alunos que ignoraram T.

Figura 2. Sociograma individual das relações de T



Observa-se no sociograma que, dos 29 colegas de classe de T, 12 aparecem nas suas relações sociais, sendo identificados por escolhas ou rejeições emitidas de T para o grupo e do grupo para T. Constata-se que houve escolhas emitidas para T por cinco meninas e rejeições emitidas para T por duas meninas. Nenhum menino citou o nome de T nas respostas das questões. Observa-se no sociograma que T emitiu escolha para três meninas e para dois meninos; rejeitou dois meninos e uma menina. Para uma análise mais aprofundada da situação sociométrica de T, desmembramos o sociograma individual das relações de T em outros três sociogramas, os quais serão descritos a seguir. A figura 3 representa a análise das rejeições emitidas para T e das rejeições emitidas de T para o grupo.

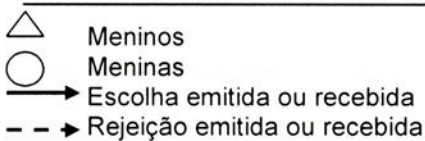
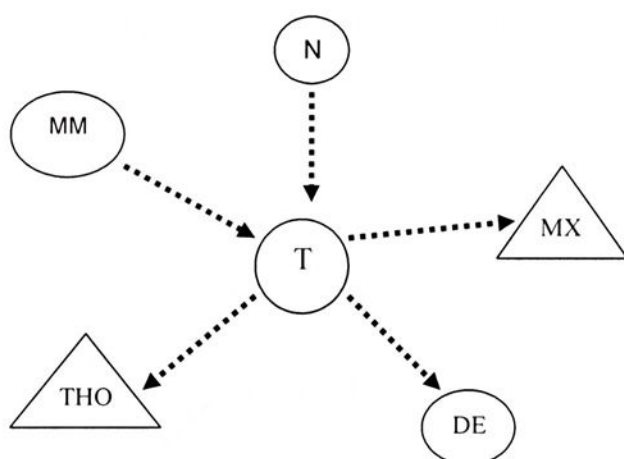


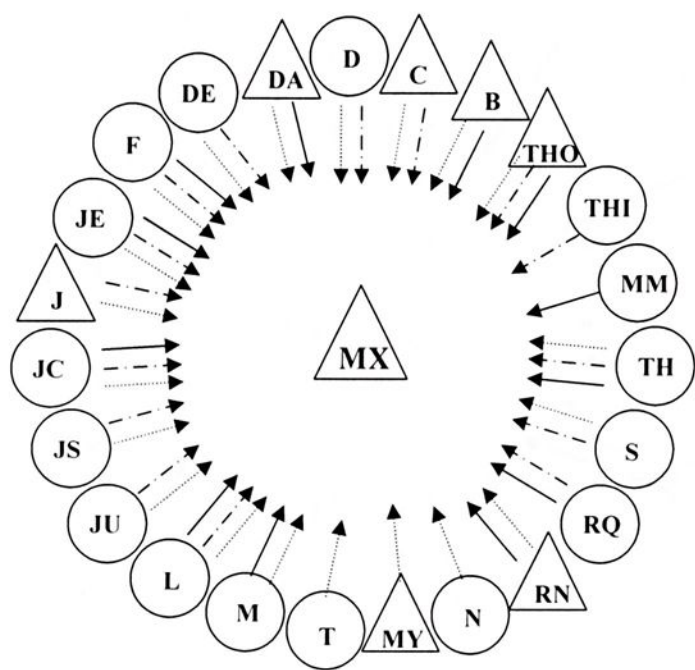
Figura 3. Sociograma de análise das rejeições emitidas para T e vice-versa



Ao analisarmos o sociograma acima, constatamos que T emitiu mais rejeições do que as recebeu. T rejeitou MX, DE e THO e foi rejeitada por N e MM. É notável o fato de que as rejeições não são mútuas. Observa-se que T foi rejeitada apenas por dois alunos da classe. N citou o nome de T na questão referente ao colega de quem o sujeito gostaria de sentar-se próximo na sala de aula. MM rejeitou T para a realização de trabalho grupal. Esse dado não é tão significativo se levarmos em consideração que T tem vinte e nove colegas de classe, foi rejeita apenas por dois alunos e escolhida por cinco.

Embora a análise do status sociométrico dos demais alunos da classe não seja contemplada neste estudo, consideramos importante a comparação do status sociométrico de T com o de MX, que foi rejeitado por T. Assim, ao realizarmos a análise dos dois sociogramas observamos que MX foi excluído por 80% do total de alunos da classe, ou seja, dos 29 alunos, 23 rejeitaram MX em mais de uma atividade que indicava rejeição, como demonstra a figura 4.

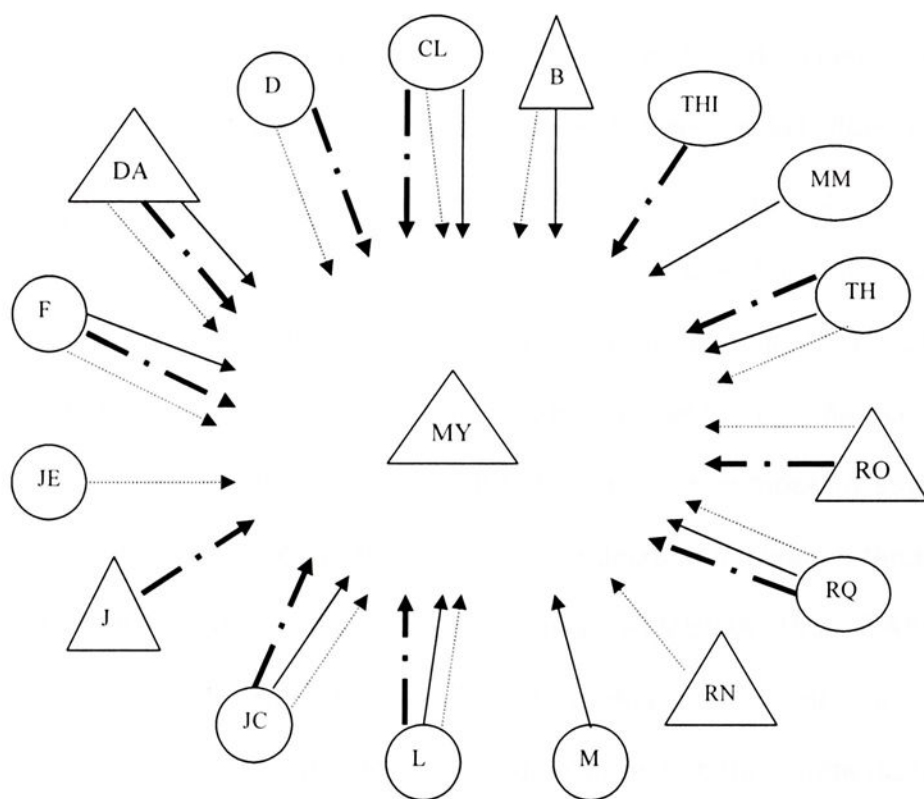
Figura 4. Sociograma das rejeições emitidas para MX nas situações de recreio, trabalho grupal e sentar-se próximo na sala de aula.



Existem outros alunos, como, por exemplo MY, que foi rejeitado por 16 alunos da classe, também, em mais de uma atividade. Na figura 5 estão representas as rejeições emitidas para MY.

- - -> Rejeição recebida. Sentar próximo.
- > Rejeição recebida. Recreio.
- · -> Rejeição recebida. Trabalho em grupo.

Figura 5. Sociograma das rejeições emitidas para MY nas situações de recreio, trabalho grupal e sentar-se próximo na sala de aula.



Embora MX e MY, assim como os demais alunos da classe, apareçam no sociograma apenas como elementos auxiliares de explicação das relações sociais de T, acreditamos ser relevante compreender o motivo pelo qual esses alunos são, de certa forma, excluídos das relações sociais pela maioria dos alunos da classe. Em conversa informal com a professora, indagamos sobre os alunos MX e MY. A professora, ao referir-se a esses dois alunos, relatou que ambos apresentavam

-
- - -> Rejeição emitida. Sentar próximo.
 - > Rejeição emitida. Recreio.
 - · -> Rejeição emitida. Trabalho em grupo.

"mau comportamento, eram alunos indisciplinados, tinham dificuldade de aprendizagem e ficavam o tempo todo perturbando a ela e aos colegas".

O relato da professora parece deixar claro os motivos pelos quais MX e MY aparecem como rejeitados pela maioria dos alunos da classe. Se atualmente não houvesse uma política de educação inclusiva, talvez esses dois alunos fossem fortes candidatos a serem encaminhados para classes especiais, como ocorria nas décadas de 70 e 80. A literatura especializada demonstrou que, naquela época, os motivos que impulsionavam os professores a encaminharem alunos para classes especiais, na maioria das vezes, não tinham necessariamente relação com o desempenho acadêmico desses alunos. Em geral tinham mau desempenho escolar, mas de todos aqueles com mau desempenho escolar, as queixas principais referiam-se à indisciplina, apatia, agressividade, entre outros problemas (ALMEIDA, 1984; PASCHOALICK, 1981).

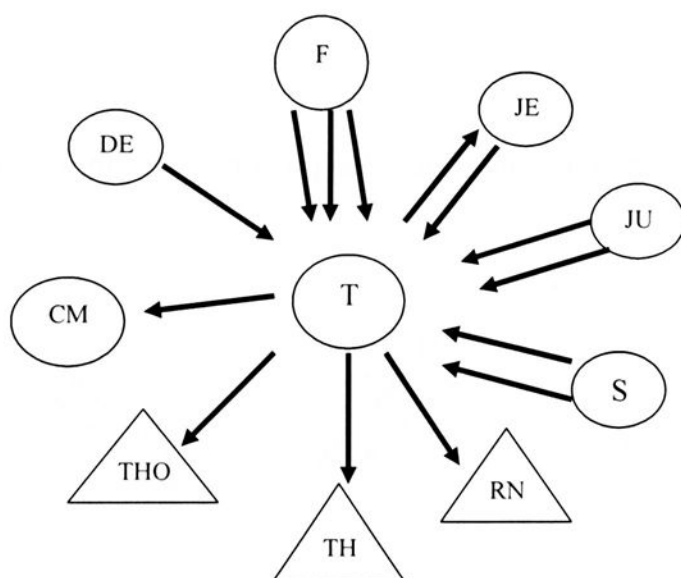
Em relação a MX e MY, os dados podem ser representativos de uma exclusão significativa. O fato de ser deficiente e bem comportado pode não trazer nenhum problema, ao passo que, mesmo não sendo deficiente, ter um mau comportamento pode gerar algum tipo de exclusão e dificuldade no estabelecimento de trocas interativas com os demais colegas de classe. Os dados indicam que o fato de T ser deficiente física não a torna excluída ou rejeitada por seus colegas. Os alunos "indisciplinados" aparecem muito mais rejeitados do que um aluno diferente do ponto de vista orgânico.

Com base no relato da professora acerca desses alunos, podemos inferir que provavelmente essa professora encontra dificuldade em lidar com o aluno que sai do padrão habitual, principalmente no que se refere a certos comportamentos ou atitudes considerados normais e esperados pela coletividade.



Retornando à análise do sociograma de T, na figura 6, estão representadas as escolhas emitidas por T e as escolhas do grupo em relação a ela. Quanto às escolhas emitidas para T observamos que estão em maior número comparando-as com a quantidade de rejeições emitidas a ela por seus colegas de classe. Foi rejeitada por dois colegas de classe e escolhida por cinco colegas. Dos cinco alunos que citaram o nome de T nas perguntas sugestivas de escolha, três citaram T em mais de uma questão. Esses dados estão representados no sociograma abaixo.

Figura 6. Sociograma de análise das escolhas emitidas para T e vice-versa



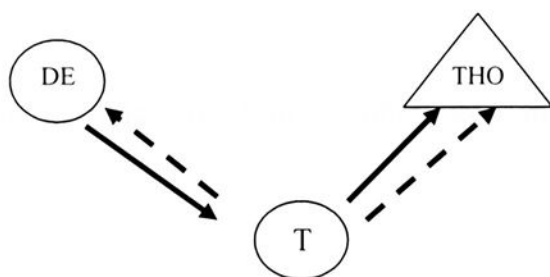
Observa-se que F citou T nas três perguntas que indicavam escolha para relações grupais, ou seja, F indicou T para realização de trabalho em grupo, para a situação de recreio e para sentar-se perto de T na sala de aula. JU apontou T em duas perguntas indicativas de escolha emitida. JU escolheu T para fazer trabalho em grupo e para sentar-se perto de T na sala de aula. S também indicou T em duas perguntas

relacionadas a escolha emitida, sendo que S indicou T para a situação de recreio e para realização de trabalho em grupo. DE indicou T para trabalho grupal; JE escolheu T para sentar-se perto na sala de aula.

É interessante ressaltar que entre as pessoas que escolheram T, houve escolha mútua apenas de T para JE, sendo que T indicou JE para a situação de recreio. As demais pessoas escolhidas por T (CM, THO, TH e RN) aparecem no sociograma individual das relações de T como indiferentes a ela, ou seja, não houve emissão de escolha e nem de rejeição dessas pessoas para T.

O sociograma abaixo representa as escolhas concomitantes às rejeições das relações individuais de T.

Figura 7. Sociograma de escolha e rejeição do participante focal em relação a DE e THO



É interessante esse sociograma, pois observamos que T emitiu rejeição e escolha para a mesma pessoa. T escolheu THO para a situação de recreio e rejeitou-o para a realização de trabalho grupal. Talvez, na concepção de T, seu colega de classe THO seja um bom amigo para a situação de recreio, a qual representa momentos de

descontração, porém não lhe atribui crédito para situações de maior responsabilidade, como é a realização de trabalho em grupo.

Em relação a DE, T a rejeitou como companheira no horário do recreio e DE escolheu T para a realização de trabalho grupal.

Fazendo uma análise mais global do status sociométrico de T no ambiente escolar, podemos dizer que, de fato, o ambiente em que T se encontra não é representativo de rejeição ou exclusão dos componentes do grupo em relação a ela. Esses dados corroboram os dados encontrados na literatura, os quais apontam que a inclusão aumenta as possibilidades de os indivíduos identificados como alunos com necessidades especiais, provenientes de algum tipo de deficiência, estabelecerem significativos laços de amizade, se desenvolverem cognitivamente e serem membros ativos na construção de conhecimentos (MARTINS 1999; BALEOTTI 2001).

2.2 Interações sociais de alunos deficientes inseridos em classes de ensino comum

Para o estudo das interações sociais do aluno deficiente inserido em classe comum, foram também coletados dados por meio de filmagem para a obtenção de uma amostra de relações sociais estabelecidas em torno dos participantes focais, o que permitiu a descrição da natureza dos contatos sociais ocorridos e a caracterização da frequência das interações estabelecidas no decorrer do segundo semestre do ano



letivo. O estudo sociométrico revela intenção de interação e os dados da filmagem revelam as interações efetivamente ocorridas. Assim, os dados permitem a visualização do processo de acolhimento, aceitação ou rejeição do aluno deficiente pelos seus pares, bem como de sua inserção nas atividades ministradas em sala de aula.

A tabela 9 apresenta a distribuição do número de sessões de filmagem realizadas para cada aluno, o tempo total de filmagem, a quantidade de episódios interativos envolvendo os alunos focais, bem como a classificação dos episódios interativos quanto à duração do contato. Há, na tabela 9, uma descrição geral das treze sessões de filmagem, com duração de 30 minutos cada, com exceção da primeira filmagem do aluno DM, que foi de 60 minutos, equivalente ao total de 7 horas e 30 minutos de gravações. Embora, na escola da aluna DF, tivessem sido realizadas oito sessões de filmagens, a descrição da tabela 9 refere-se apenas às primeiras quatro sessões, pois nas demais não foram observados episódios interativos envolvendo a aluna DF.

Tabela 9. Caracterização das sessões de filmagem e dos episódios interativos do alunos focais

	ALUNO DM	ALUNA DF
Número de sessões	5	8
Tempo total das sessões	3:30h	4h
Nº de episódios interativos	46	18
Duração do contato:		
- c. simples	39	4
- explosão	5	7
- cadeia	2	7

Observa-se que dos 46 episódios interativos envolvendo o aluno DM, 39 foram classificados como contato simples, ou seja, episódios de dois únicos turnos, sendo um de cada sujeito. Já com relação à aluna DF, dos 18 episódios interativos, apenas quatro foram contatos simples.

A seguir, apresentamos uma análise da dimensão *duração do contato* constatada nas observações dos sujeitos focais. Em relação ao aluno DM, na tabela 9, constatamos que apenas dois dos 46 episódios interativos foram classificados como cadeia de contato, episódios interativos complexos, com mais de 10 segundos de duração, os quais ocorreram envolvendo *ensino*. Uma das cadeias de contato foi visualizada na primeira sessão de filmagem, tendo como conteúdo *ensino*, ou seja, explicações acerca do conteúdo ou dos procedimentos escolares, iniciado pela professora e dirigido ao participante focal, como demonstra a tabela 10. Nesse dia, a atividade dada pela professora tratava de numerais e, em seguida, tabuada, e o aluno DM não estava fazendo a atividade, permaneceu durante os 60 minutos da gravação apenas observando os colegas e manuseando seus materiais. A professora ao dirigir-se à sua carteira disse:

- W. terminou? O que você fez, deixa eu ver!

Verificou o seu caderno, permanecendo em contato com o participante focal apenas durante 15 segundos, em seguida, continuou circulando pela sala de aula. O fato de o aluno não fazer a atividade solicitada parece não ter incomodado a professora, uma vez que permaneceu totalmente passiva frente a essa situação, não

demonstrando nenhuma iniciativa em adaptar a atividade pedagógica para que esse aluno pudesse beneficiar-se do contexto educacional no qual encontrava-se inserido.

A outra cadeia de contato também foi visualizada na primeira sessão de filmagem, tendo como conteúdo *solicitação de ação*, episódio em que um sujeito solicita algum tipo de ação de outro sujeito. Foi iniciada pela aluna da esquerda do participante focal. A aluna insiste, várias vezes, para que o participante focal faça a cópia da lousa, como exemplifica a fala abaixo:

- W. copia. W. copia! Olha lá na lousa!

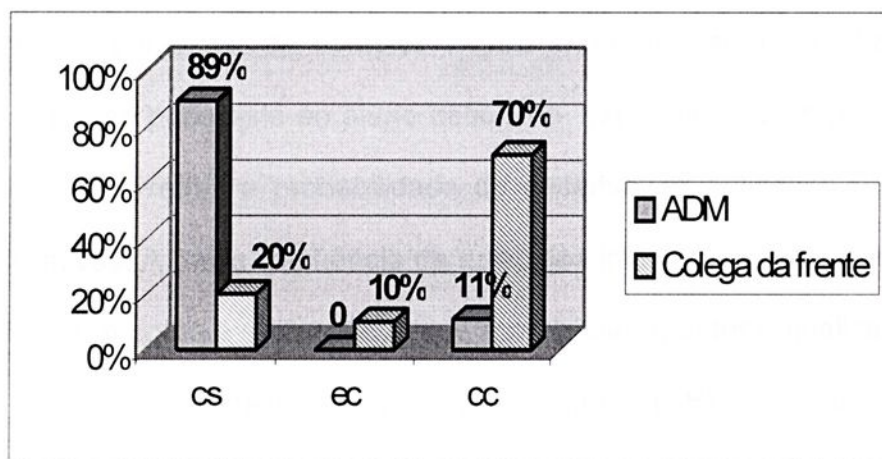
Após várias insistências a aluna desiste e desvia a atenção. Diferentemente da postura adotada pela professora, essa colega de classe parece incomodar-se com a inatividade do aluno DM e demonstra um comportamento de acolhimento a esse aluno ao insistir para que faça a atividade dada pela professora. No entanto, esse dado nos mostra também que os colegas de classe podem não identificar a dificuldade que o aluno DM apresenta em realizar as atividades pedagógicas da forma que são dadas pela professora.

As cinco explosões de contato, ou seja, episódios interativos com duração máxima de 10 segundos, que visualizamos na tabela 9, ocorreram na primeira e na terceira sessão de filmagem. A única explosão de contato ocorrida na primeira sessão teve como conteúdo um episódio de *auxílio*, episódio em que alguém se dirige ao outro, espontaneamente para lhe prestar assistência em relação à execução da tarefa; foi iniciada pelo aluno da direita e dirigida ao participante focal. Das explosões de contato ocorridas na terceira sessão de filmagem, uma teve por conteúdo *conversar*, episódios

constituídos por trocas sequenciais de verbalizações; foi iniciada pelo aluno da direita e direcionada ao participante focal. Duas foram de *tomada de objeto*, episódio em que um sujeito toma posse de um objeto que estava sendo utilizado por outro sujeito, sem pedir-lhe autorização; ambas foram iniciadas pelo aluno da frente e direcionadas ao participante focal. A última explosão de contato teve por conteúdo *mostrar*, apresentação de material ou de objeto para a visualização de outra pessoa; foi iniciada pelo aluno DM e dirigida ao seu colega da direita.

A fim de verificarmos em que extensão a duração do contato em torno do aluno DM possui característica peculiar, comparamos, na primeira sessão de filmagem correspondente a sessenta minutos ininterruptos de gravação, os episódios interativos em relação ao aluno DM, com os episódios interativos em relação ao seu colega de classe que se senta à sua frente. O gráfico da figura 8 mostra a comparação da dimensão *duração de contato*, para ambos os alunos.

Figura 8 - Comparação da duração de contato social do ADM e seu colega da frente



Observa-se nesse gráfico que a duração do contato social em torno do ADM se distribui entre 89% de contatos simples (cs), nenhuma explosão de contato (ec) e 11% de cadeias de contato (cc). Nota-se que a maior porcentagem de contato é de contatos simples. Foi nula a frequência de ocorrência da subcategoria explosão de contatos e baixíssima a frequência de ocorrência da subcategoria cadeias de contato. Com relação ao aluno da frente, diferentemente do ADM, constata-se que a maior porcentagem de contato caracterizou-se como de cadeias de contato (70%). Foi baixa a frequência de ocorrência das sub-categorias contatos simples e explosão de contatos, correspondendo a 20% e 10%, respectivamente. Esses dados confirmam que, de fato, a duração dos contatos sociais em torno do ADM diferencia-se substancialmente quando comparada com a de um de seus colegas de classe.

Não há dúvida de que ocorrem interações envolvendo o ADM, mas estas parecem estar prejudicadas no que se refere à oportunidade de trocas interativas mais efetivas, tendo em vista a alta incidência de contatos simples e pouca ocorrência de contatos duradouros. Além disso, 39 contatos simples foram representados, na maioria das vezes, por trocas de contatos visuais e sorrisos, sem verbalizações. Esse tipo de interação não possibilita ao aluno deficiente expandir o seu repertório de competência social, o que reduz a probabilidade de desenvolver amizades e aprendizagens mais significativas. A baixa frequência de episódios interativos envolvendo o aluno deficiente mental, bem como a sua dificuldade para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas foi destacada por alguns autores (ARANHA, 1991; MONTEIRO, 1997; BATISTA; ENUMO, 2004) como um dos fatores que prejudica o processo de trocas sociais mais significativas entre o aluno DM e seus colegas de classe e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessária a

intervenção junto aos colegas que compartilham o mesmo espaço, de modo a assegurar a inclusão, destacando-se aí o papel do professor como mediador desse processo. Para Kupersmidt e Dodge (1990), a competência social em crianças é preditora dos ajustamentos futuros. Assim, afirma-se a importância do grupo, a aceitação da criança por seus pares no processo de socialização.

Entretanto, parece um tanto problemático manter esse aluno inserido na classe comum nas condições em que se mostra o ambiente escolar, ou seja, sem apoio, sem estratégias inclusivas de acolhimento, de prática pedagógica que favoreça o acesso ao currículo. A situação encontrada parece quase irreversível. Esse aluno tem uma história de pertencer também a um ambiente segregado, de fracasso escolar, de já se encontrar no segundo semestre de sua escolarização no ensino comum e, ainda assim, constatamos que não lhe foi proporcionada nenhuma oportunidade de demonstrar sequer um início de comportamento acadêmico e nem mesmo de socialização. Isso nos leva a refletir sobre o que está significando a inclusão para esse aluno, para seus colegas e para a sua professora. É lógico que o fato de mantê-lo apenas na APAE nos parece um retrocesso e, evidentemente, não foi a melhor solução. O resultado dessa ação foi a segregação, o abandono e, o que é o mais grave, a constatação dos diferentes mecanismos históricos de exclusão presentes na escola.

Ao lado da duração do contato, as informações relativas à pessoa que inicia o contato e o conteúdo deste podem permitir uma melhor compreensão da qualidade das relações sociais que envolvem o aluno deficiente. A tabela 10 traz dados relativos a essas duas dimensões da interação social envolvendo o ADM.



Tabela 10. Caracterização da iniciação e do conteúdo dos contatos envolvendo o ADM

Quem inicia	Quantidade	Conteúdo	Quantidade
Aluno DM	15	Trocas iniciais	6
		Solicitação de atenção	1
		Prestação informação	1
		Mostra	7
Professora	8	Solicitação de informação	3
		Solicitação de ação	4
		Ensino	1
Aluno da frente	8	Trocas iniciais	4
		Solicitação de ação	1
		Tomada de objetos	3
Aluno da direita	11	Trocas iniciais	3
		Solicitação de informação	1
		Solicitação de ação	2
		Tomada de objetos	2
		Cumprimento	1
		Auxílio	2
Aluna da esquerda	4	Solicitação de ação	3
		Contato físico afetivo	1
TOTAL	46		46

Observa-se, na tabela 10, que a iniciação do contato para o aluno deficiente mental ocorreu principalmente por trocas iniciais (13 vezes) as quais foram caracterizadas como contato visual e sorriso sem nada verbalizar. Houve dez *solicitações de ação*, episódios em que um sujeito solicita algum tipo de ação de outro

sujeito, sendo quatro iniciados pela professora, um pelo aluno da frente, dois pelo aluno da direita e três pela aluna da esquerda do sujeito focal. Os dez conteúdos de solicitação de ação que aparecem na tabela 10 estavam dentro do contexto em que a professora e os colegas incentivavam o participante focal a fazer a atividade. Apesar disso, o ADM continuava sem fazer a atividade e respondia apenas com olhar e sorriso, sem nada verbalizar.

Ocorreram sete episódios interativos de conteúdo *mostra*, apresentação de material ou de objeto para a visualização do outro, todos iniciados pelo aluno DM que mostra aos seus colegas da direita, da frente e da esquerda os seus materiais, o quais interrompem a interação desviando a atenção.

Dos cinco conteúdos de contato *tomada de objeto*, três foram iniciados pelo aluno da frente e dois pelo aluno da direita do participante focal, o qual respondeu dizendo: *Dá meu lápis!* O colega da frente o devolveu, interrompendo a interação com ausência de resposta. Em seguida, pega outro lápis do participante focal sem pedir licença. O mesmo acontece com o aluno da direita, o qual instiga o participante focal pegando seus pertences (estojo, lápis, etc).

Ocorreram quatro iniciações de contato de conteúdo *solicitação de informação*, episódios constituídos de comportamento verbal de solicitação de qualquer tipo de informação, sendo três iniciados pela professora, os quais ocorreram sempre da mesma forma com as falas como "*está fazendo W*" ou "*está copiando W*". O outro episódio de solicitação de informação foi iniciado pela aluno da direita do participante focal, também questionando se ele estava fazendo a atividade dada pela professora, o qual respondia com olhar e sorriso sem nada verbalizar.



Ocorreram duas iniciações de contato que tiveram como conteúdo episódios de *auxílio*, ou seja, episódios em que um sujeito se dirige ao outro, espontaneamente para lhe prestar assistência em relação à execução da tarefa. Os referidos episódios foram iniciados pelo aluno da direita do sujeito focal a fim de auxiliá-lo na realização da atividade que consistia em desenhar a fachada da escola. Novamente o participante focal permaneceu sem realizar a atividade, apenas observava os demais colegas e manuseava seu material escolar.

Houve um episódio de contato de *prestação de informação*, episódio em que é apresentada uma informação, sem que esta tenha sido solicitada pelo parceiro, sendo iniciado pelo ADM e dirigido à professora, da seguinte forma:

- Professora, terminei.

A professora está circulando pela classe e diz:

- Terminou? Já vou ver.

Porém, a professora não se dirigiu até o participante focal a fim de verificar se, de fato, havia terminado a atividade. Por meio da visualização do material de filmagem, constatamos que o aluno não estava fazendo a atividade dada em sala de aula. Provavelmente, a professora também tem conhecimento desse dado, porém parece não se incomodar com isso.

Ocorreu um episódio de cumprimento, iniciado pelo aluno da direita e dirigido ao participante focal que responde com olhar e sorriso sem nada verbalizar. Houve um

episódio de *contato físico afetivo*, episódios constituídos por ações de afago, acompanhados ou não de verbalizações de conteúdo afetivo, iniciado pela aluna da esquerda e dirigido ao participante focal, o qual respondeu com olhar e sorriso sem nada verbalizar.

Nota-se nas respostas ou mesmo na iniciação dos contatos do aluno deficiente mental uma certa pobreza nas interações que giram em torno dele. Mesmo nas ações mais complexas de solicitação de informação ou de ação, o ADM respondeu apenas com olhar e sorriso sem nada verbalizar, o que dá um caráter de pobreza nas relações interpessoais. Pela forma com que responde aos contatos sociais, nota-se a dificuldade desse aluno em dar continuidade aos episódios interativos que lhe envolvem. Entretanto, não dá para negarmos também as condições desfavoráveis de relações sociais que lhe são proporcionadas e que dificultam o processo de trocas interativas, o contato físico por si só não garante a formação de ligações mais profundas. Assim, como mencionado na tabela 9, dos 46 episódios interativos envolvendo o aluno DM, 39 foram classificados como contato simples. Ao trazer para a discussão os dados sociométricos do ADM constatamos que, dentre os seus 24 colegas de classe, um o rejeitou e os demais o ignoraram. Esse fato pode estar relacionado ao tipo de relação que o ADM mantém com os seus colegas, ou seja, não dá continuidade nas interações que lhe são dirigidas, como evidenciam os dados da filmagem.

Talvez a dificuldade de relacionamento e de aprendizagem fosse amenizada, caso os alunos tivessem oportunidade de conviver em tempo maior em situações sociais mais amplas, o que poderia ser viabilizado por meio de atividades grupais, nas quais haveria a possibilidade de ensino cooperativo entre os colegas. No entanto, segundo o relato da professora, em seu projeto pedagógico de sala de aula, não estão

previstas atividades grupais, o que acaba prejudicando as interações, bem como o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Analisando com Aranha (1991), a ação do professor pode influenciar o ritmo das aquisições de reorganizações qualitativas e na frequência com que as crianças deficientes interagem com seus pares.

Osório (1999) afirma que as mudanças no fazer pedagógico supõem mudanças radicais de concepções, de posturas e de práticas por parte de todos os envolvidos da comunidade escolar, direta ou indiretamente (professores, alunos, equipe técnico-pedagógica). Tais mudanças no fazer pedagógico necessitam estar alicerçadas em uma sólida fundamentação teórica para que se tenham relevantes implicações na prática educacional.

Essa idéia reforça a necessidade da educação continuada que capacite o professor em relação à fundamentação teórica para torná-lo apto a realizar adaptações curriculares e a utilizar recursos pedagógicos. Além da questão instrumental, é necessário pensar na questão do investimento em relação à convicção e vontade de o professor querer enfrentar esse desafio (Omote, 2005). Pensar no ambiente biopsicossocial envolve as atitudes de toda a comunidade escolar, principalmente do professor, em relação à inclusão.

A seguir, apresentaremos uma análise dos dados obtidos com apenas quatro das oito sessões de tomadas focais da aluna deficiente física, pois como mencionado anteriormente, da quinta à oitava sessões de filmagem, não foi possível realizar a análise das interações entre os pares pois os alunos permaneceram em silêncio absoluto, rigorosamente controlados pela professora. Assim, a pouca quantidade de episódios interativos envolvendo a aluna deficiente física deu-se pela postura da professora em não permitir o estabelecimento de trocas interativas. Nas sessões

analisadas, fica explícita a atitude da professora em utilizar a presença da filmadora na sala de aula para controlar o comportamento dos alunos. As falas seguintes exemplificam esse fato:

- *Vocês farão a atividade sem ninguém levantar, sem abrir a boca. É muito bom que tem gravação, assim, na reunião, eu vou mostrar para os seus pais como vocês se comportam em sala de aula.*
- *Isso mesmo, responde [...] Eu vou pegar essa fita e levar lá na sala da E. (diretora) para mostrar as belezas que eu tenho na classe, mostro para os pais também.*

Há mais falas, da mesma natureza das anteriores, que mostram claramente a postura de controle rigoroso da professora. Durante as gravações na classe da ADF, os alunos mantinham silêncio absoluto frente às ameaças da professora, fato que prejudicou a possibilidade de haver um número maior de trocas interativas entre os alunos. Esse dado mostra também claramente a importância da educação continuada para uma formação mais adequada dos professores dentro da perspectiva da educação inclusiva. Tal formação deve visar capacitá-los não somente em relação aos aspectos operacionais para a concretização de uma educação de qualidade para todos, mas também deve capacitá-los para o acolhimento não apenas do aluno deficiente, mas, de todos os alunos da classe. Ao refletirmos sobre a importância do papel do outro como mediador de nossa interação com a sociedade, bem como sobre o papel representado pelo professor como um modelo, principalmente para os alunos

que ainda estão em processo de formação, torna-se relevante enfatizar que as atitudes desfavoráveis estão na contramão do que se espera para uma educação inclusiva.

Na tabela 11, constam apenas os dados das primeiras quatro sessões de filmagem, possibilitando a análise dos dados quanto às formas de iniciação e conteúdos da interação dos episódios envolvendo a aluna DF.

Tabela 11. Caracterização da iniciação e do conteúdo dos contatos envolvendo a ADF

Quem inicia	Quantidade	Conteúdo	Quantidade
Aluna DF	4	Solicitação de objeto	2
		Conversar	1
		Trocas iniciais	1
Aluna da frente	3	Solicitação de objeto	1
		Conversar	2
Aluna da esquerda	2	Solicitação de objeto	1
		Mostra	1
Aluna atrás	6	Conversar	2
		Solicitação de informação	1
		Auxílio	3
Aluna da direita	2	Conversar	2
Professora	1	Solicitação de informação	1
TOTAL	18		18

Das sete cadeias de contato envolvendo a ADF que foram observadas na tabela 9 na página 131, seis foram registradas na primeira sessão de filmagem, sendo dois de conteúdo *conversar*, iniciadas pela aluna que se senta atrás da ADF, três de conteúdo *auxílio*, também iniciadas pela aluna que se senta atrás da ADF e uma de conteúdo *mostra*, iniciada pela aluna da esquerda direcionada à ADF. A outra cadeia de contato foi observada na quarta sessão de filmagem, de conteúdo *conversar*, iniciada pela aluna da frente e direcionada à ADF. A análise destes dados mostra maior iniciativa por parte dos colegas da aluna deficiente física em manter contatos sociais, o que sugere que há um acolhimento, uma aceitação dessa aluna pelos seus pares. Por outro lado, a falta de iniciativa da ADF em estabelecer contatos sociais pode representar uma certa dificuldade de relacionamento ou de identificar-se com os colegas, o que pode prejudicar o processo de formação de grupo.

Das sete explosões de contato envolvendo a aluna DF, duas foram registradas na primeira sessão de filmagem e ambas com conteúdo *solicitação de objeto*, episódio em que um sujeito pede a outro que lhe dê ou empreste um objeto, sendo um iniciado pela ADF e dirigido à sua colega da esquerda e outro, iniciado por sua colega da frente. A terceira e quarta explosões de contato foram observadas na segunda sessão de filmagem, sendo uma de conteúdo *conversar*, iniciada pela aluna que se senta ao lado direito da aluna DF e outra de conteúdo *solicitação de informação*, iniciada pela professora, a qual perguntou para a aluna DF se ela havia terminado a atividade. A quinta explosão de contato foi verificada na terceira sessão de filmagem, de conteúdo *conversar*, iniciada pela aluna da direita da ADF. A sexta e a sétima explosões de contato, foram registradas na quarta sessão de filmagem, sendo ambas



de conteúdo *conversar*, iniciadas pela aluna DF e pela sua colega da frente, respectivamente.

Das quatro subcategorias de contato simples, uma foi observada na primeira sessão de filmagem, de conteúdo *solicitação de informação*, iniciada pela aluna que se senta atrás da ADF. O segundo contato simples foi detectado na segunda sessão de filmagem, sendo de conteúdo *solicitação de objeto*, iniciado pela ADF e direcionado à sua colega de trás. O terceiro contato simples foi visualizado na terceira sessão de filmagem, sendo de conteúdo *trocas iniciais*, episódios constituídos por trocas de olhares ou verbais de curta duração, iniciado pela ADF e dirigido à sua colega da esquerda. E o último contato simples foi observado na quarta sessão de filmagem, de conteúdo *solicitação de objeto*, iniciado pela aluna que se senta ao lado esquerdo da ADF. Consta-se, novamente, que a maioria dos episódios interativos foi desencadeada pelos colegas da ADF. Do total de 18 episódios, apenas quatro foram iniciados pela ADF, sendo três de contato simples.

Infelizmente, as demais sessões de filmagens ficaram totalmente prejudicadas devido à postura de rigoroso controle do comportamento dos alunos por parte da professora.

De maneira geral, constata-se que os sujeitos focais permanecem em interações diádicas com os colegas de classe. As interações do aluno DM destacam-se por seu aspecto empobrecido e de curta duração. Já com relação à aluna deficiente física, os episódios interativos, bem como o conteúdo do contato, parecem ser mais significativos. Merece destaque também as pouquíssimas interações observadas entre os sujeitos focais e a professora. Com relação ao aluno deficiente mental, foram observados oito episódios interativos envolvendo a professora, mas sete foram

subcategorias de contatos simples e apenas uma cadeia de contato, o que sugere a pouca qualidade das interações também em relação à professora. No que diz respeito à ADF, foi observado apenas um contato com a professora, sendo explosão de contato. De acordo com Wigle e Wilcox (1996), ambientes não restritivos em escolas regulares devem caracterizar-se, entre outros aspectos, pelo alto nível de interação entre o professor e o aluno deficiente, o que viabiliza o monitoramento do professor sobre a atividade do aluno e o professor deve proporcionar também numerosas e diversificadas oportunidades de participação acadêmica e social desse aluno no contexto escolar.

Dessa forma, consideramos importante proceder a uma análise da duração e do conteúdo dos contatos estabelecidos entre a professora e os demais alunos da classe a fim de verificarmos em que extensão os episódios interativos se diferenciam dos sujeitos focais. Selecionamos, aleatoriamente, a terceira sessão de filmagem das duas escolas e analisamos os episódios entre a professora e a aluna que se senta do lado esquerdo dos alunos com deficiência. Com relação a escola em que está inserido o aluno DM, houve apenas um único episódio interativo entre a professora e a aluna durante os trinta minutos analisados, sendo este de explosão de contato. Com relação a escola da aluna DF não foi constatado nenhum episódio interativo entre a professora e a aluna sem deficiência. Esses dados ressaltam a precariedade das interações entre o professor e o aluno, a qual parece permear o cotidiano escolar, tendo em vista que a baixa frequência de episódios interativos entre professor e aluno foi constatada também em relação aos alunos com deficiência.

A presença de um aluno deficiente na classe de ensino regular possivelmente implica a necessidade de o professor dispensar atenção diferenciada a

esse aluno. Isto certamente resultaria em interações mais freqüentes com o aluno deficiente mental ou com a aluna deficiente física do que com os demais alunos.

No que se refere à inserção dos participantes focais nas atividades dadas em sala de aula, procedemos a uma análise geral das 13 sessões de filmagem, buscando descrever, para cada dia de filmagem, a atividade dada pela professora e a atividade desempenhada pelo sujeito focal durante o período de gravação. Os dados relativos ao ADM encontram-se descritos no quadro 1.

Quadro 1. Descrição das atividades executadas pela professora e das atividades desempenhadas pelo aluno DM

Tomadas focais	Atividade dada pela professora	Atividade do aluno DM
1ª sessão	Numerais e tabuada	Não faz a atividade
2ª sessão	Desenhar a fachada da escola	Não faz a atividade
3ª sessão	Produção de texto	Não faz a atividade
4ª sessão	Desenho livre	Não faz a atividade
5ª sessão	Formar frases	Não faz a atividade

Constata-se, no quadro 1, que, em nenhuma das sessões de filmagem, o aluno DM realizou a atividade dada pela professora. A resposta dada pela professora diante disso demonstra que faz uso de um plano pedagógico único e não apresenta ajustes em sua prática de ensino para atender a particularidade do aluno DM. Durante todas as sessões de filmagem, o aluno permaneceu sem fazer a atividade, apenas observava os seus colegas e manuseava seu material escolar. Esse dado sugere que o aluno DM está inserido apenas fisicamente na sala de aula e, em relação às

atividades pedagógicas, encontra-se totalmente excluído. Em nenhuma das gravações foi constatada a iniciativa da professora em adaptar a atividade para que esse aluno pudesse beneficiar-se do currículo escolar.

Parece que o aluno DM está totalmente isolado dentro de um ambiente que não lhe apresenta nenhuma condição pedagógica favorável, uma vez que não atende as necessidades especiais desse aluno. Na verdade, todo o contexto social não lhe possibilita a interação, como evidenciam os resultados do sociograma e as interações pobres registradas nas sessões de filmagem.

A literatura tem apontado a dificuldade que os professores têm em aceitar a inclusão do aluno DM, bem como em criar estratégias pedagógicas que lhe possibilitem o acesso ao currículo. Um estudo realizado por Rocha, Marquezine e Sanches (2003) com 141 professores, da região norte do Paraná, cujo objetivo era o de verificar a posição desses professores em relação à inclusão de alunos deficientes mentais no ensino regular, apontou que, de um modo geral, os participantes mostraram-se contrários ao processo de inclusão do aluno deficiente mental. Os autores destacam a necessidade urgente de cursos de capacitação de docentes e profissionais do sistema educacional, auxiliando-os a desenvolverem reflexões acerca da diversidade dos educandos e de alternativas de ação pedagógica com eles.

É indiscutível a importância de uma educação de qualidade para todos, entretanto pretender que indivíduos com limitações intelectuais moderadas ou severas beneficiem-se de um currículo pedagógico formulado para atender a crianças sem limitações e de um ambiente desprovido de atitudes acolhedoras, é inconcebível. Isso contribui para processo de segregação dentro da própria proposta de inclusão.

Omote (2003) alerta para o fato de os professores serem agentes importantes na construção da educação inclusiva. Enfatiza que depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. Ressalta que as suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo e, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão.

Já com relação a aluna DF, a mesma esteve envolvida em todas as atividades dadas em sala de aula, como mostra o quadro 2.

Quadro 2. Descrição das atividades executadas pela professora e das atividades desempenhadas pela aluna DF

Tomadas focais	Atividade dada pela professora	Atividade da aluna DF
1ª sessão	Preenchimento de fichas	Realiza a atividade
2ª sessão	Noção de quilometragem	Realiza a atividade
3ª sessão	Aspectos sobre reciclagem	Realiza a atividade
4ª sessão	Produção de texto	Realiza a atividade
5ª sessão	Interpretação de texto	Realiza a atividade
6ª sessão	Subtração e divisão	Realiza a atividade
7ª sessão	Produção de texto	Realiza a atividade
8ª sessão	Regras gramaticais	Realiza a atividade

Embora o fato de as últimas quatro sessões de filmagem terem sido descartadas da análise dos episódios interativos, devido à não ocorrência deles, consideramos relevante retomá-las a fim de ilustrar o envolvimento da ADF nas atividades dadas em sala de aula. Constata-se, no quadro 2, que a ADF realizava as

mesmas atividades desenvolvidas pelos demais alunos da classe em todas as sessões de filmagem. Esta aluna apresenta comprometimento motor apenas em membros inferiores, não tem dificuldade nenhuma em acompanhar o conteúdo pedagógico dado em sala de aula e não exigiu da professora a necessidade de ajustar a sua prática pedagógica para atendê-la. No entanto, a postura rigorosa mantida pela professora em não permitir as trocas interativas entre os alunos mostra que essa professora também tem uma atitude anti-inclusiva que é dirigida não especificamente à aluna DF mas ao conjunto dos alunos. É anti-inclusiva independentemente de o aluno ter ou não deficiência. Isto nos leva a questionar se, caso a ADF tivesse algum comprometimento de ordem motora ou mesmo intelectual que exigisse da professora a necessidade de adequar a sua prática pedagógica para atender as eventuais necessidades dela, ela teria cumprido o seu papel de educadora viabilizando estratégias pedagógicas rumo a uma abordagem inclusivista ou permaneceria na passividade. Infelizmente, subjacente à essa indagação permanecerá a nossa dúvida e a nossa inquietação frente às evidências daquilo que a escola pratica a título de ensino inclusivo.

Não podemos deixar de enfatizar que, para a ocorrência da possibilidade de interação entre os alunos, bem como o processo de ensino e aprendizagem inclusivos, é necessário que toda a comunidade escolar esteja predisposta a rever suas próprias concepções e sua prática pedagógica destinada a esse segmento da população. A mudança de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra concepção, fundada nos princípios de igualdade, de respeito à diversidade humana, provavelmente irá repercutir em toda a dinâmica educacional, promovendo-lhe uma profunda mudança. Tal mudança refletirá principalmente na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade, na qual não caberá nenhuma forma



de exclusão, seja esta explícita seja altamente velada, sendo esta última visualizada com freqüência no cotidiano escolar, a qual estamos cansados e indignados de assistir.

Não cabe a nós profissionais e pesquisadores em Educação Especial o papel de espectadores e de sermos invadidos por sentimentos de indignação frente a algumas práticas presentes no cotidiano escolar. Em vez disso, compete-nos a função de contribuir, de alguma forma, para que as práticas excludentes sejam definitivamente eliminadas do contexto escolar e social mais amplo. Talvez cursos de capacitação que, entre outros objetivos, visem tornar mais favoráveis as atitudes sociais da comunidade escolar em relação à inclusão possam constituir-se em uma das alternativas viáveis no sentido de possibilitar a modificação de tais práticas pedagógicas.

Bertold Brecht

NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR

"Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar."

Bertold Brech

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresentamos uma análise que pretende elucidar as aproximações entre os dois estudos, ou seja, as possíveis congruências e/ou incongruências que podem manifestar-se entre as atitudes sociais em relação à inclusão e interações direcionadas a alunos deficientes inseridos em classes de ensino comum.

Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) afirmam que a maneira pela qual as pessoas dirigem-se a um determinado objeto social é determinada por suas crenças a respeito dele, pelos sentimentos diante dele e por suas disposições para reagir a ele. Essas cognições, sentimentos e tendências para a ação estão inter-relacionadas e formam um sistema. Este sistema específico são as atitudes frente ao objeto social. As ações sociais das pessoas, sejam ações de comportamento religioso, maneiras de ganhar a vida, atividade política, atividade educacional, são dirigidas por suas atitudes. Através do conhecimento das atitudes das pessoas, é possível predizer o seu comportamento.

De acordo com Rodrigues (1973), pode haver certas inconsistências entre as atitudes e os comportamentos expressos pelas pessoas. O autor enfatiza que as atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como elas gostariam de se comportar em relação a um objeto atitudinal. O comportamento, por outro lado, não é apenas determinado pelo que as pessoas gostariam de fazer mas também pelo que

elas pensam que devem fazer, isto é, normas sociais, pelo que elas geralmente têm feito, isto é, hábitos, e pelas conseqüências esperadas de seu comportamento.

Assim, não é de se estranhar que possa haver incongruências entre as atitudes e o comportamento da comunidade escolar acerca da inclusão do aluno deficiente. Um professor pode, por exemplo, ter uma atitude positiva em relação à inclusão do aluno deficiente, mas não ser acolhedor, nem modificar a sua prática pedagógica para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de um aluno deficiente que se encontra sob sua responsabilidade. Isso pode ocorrer porque atualmente é politicamente correto ser favorável à inclusão e quem não o é, está na contramão desse novo paradigma.

Durante a realização do presente estudo, surgiram diversas reflexões acerca da inclusão do aluno com deficiência. Questionamo-nos, muitas vezes, se o atual sistema educacional, da forma como está posto, teria condições de atender a diversidade presente no cotidiano escolar. Não nos referimos aqui apenas aos alunos com deficiência, mas a toda a heterogeneidade que compõem o cotidiano escolar. E chegamos à conclusão de que o sistema educacional, historicamente, cumpriu e ainda tem cumprido, dentre outras funções, a de perpetuar as desigualdades sociais que existem em seu interior; por isso a necessidade emergente da construção de sistemas educacionais inclusivos. Os dados desse estudo mostram as extremas limitações da escola de se tornar um ambiente inclusivo, mais do que mostra a viabilidade do processo de inclusão.

Com esta pesquisa buscamos entender um dos fatores criticamente relacionados ao caráter inclusivo da escola, o *meio social*, o qual necessita ser

permeado por atitudes e ações acolhedoras, essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Nesse sentido, procuramos analisar as atitudes da comunidade escolar, dos alunos e dos professores em relação à inclusão do aluno com deficiência, bem como o comportamento dessas pessoas em situação concreta de sala de aula perante esse aluno.

O primeiro aspecto a ser destacado está relacionado às atitudes dos profissionais das escolas estudadas em relação à inclusão. Os resultados da escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão (ELASI) demonstraram que o grupo de educadores que têm alguma experiência educacional com aluno deficiente apresenta atitudes sociais mais favoráveis quando comparados com o grupo que não tem experiência educacional com deficiente. Entre os educadores que têm alguma experiência educacional com aluno deficiente inserido em classe de ensino comum, aqueles que têm experiência com aluno deficiente físico são mais favoráveis à inclusão do que aqueles que têm experiência com aluno deficiente mental.

A literatura aponta que, de toda a comunidade escolar, os professores se constituem em um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. Em vista disso, realizamos uma análise dos dados da ELASI excluindo-se os diretores e os coordenadores pedagógicos. Os dados apontaram que, de uma maneira geral, as atitudes sociais mais favoráveis à inclusão continuam sendo apresentadas pelos professores que têm experiência com aluno deficiente físico. Merece destaque o fato de que, quando analisamos os escores apenas dos professores se acentuaram mais as diferenças entre os professores que têm experiência educacional com aluno deficiente e os que não têm essa experiência.



Ao procedermos à análise relativa às dimensões ideológicas e operacionais da ELASI, constatamos que a diferença entre os grupos é mais acentuada para itens operacionais que para os ideológicos.

De um modo geral, conclui-se que os professores que têm alguma experiência educacional com aluno deficiente físico inserido em classe de ensino comum são os que apresentam atitudes mais favoráveis que os demais educadores. A experiência educacional de atendimento de aluno deficiente mental em classe de ensino comum parece não afetar visivelmente as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão.

Já os colegas das classes freqüentadas por alunos com deficiência não tiveram suas atitudes sociais modificadas, nem pela experiência de convívio nem pela natureza da deficiência do colega deficiente.

Ao compararmos os dados da intenção para a ação e da ação propriamente dita, ou seja, estudo sociométrico e filmagem, respectivamente, constatamos que, com relação a aluna deficiente física os dados sugerem que as relações sociais entre essa aluna e seus colegas de classe são mais significativas quando comparadas com as relações sociais que envolvem o aluno DM e seus colegas de classe.

Em relação à intenção para a ação, a aluna DF recebeu escolhas para atividades como realizar trabalho grupal, ficar junto no recreio e sentar-se próximo na sala de aula. Já com relação ao aluno DM, os dados do sociograma mostraram que ele não recebeu nenhuma escolha. Foi ignorado em todas as questões e teve uma rejeição no que se referia a sentar-se próximo na sala de aula. Esses dados corroboram os dados da filmagem, segundo os quais constatamos que os episódios interativos em torno do aluno DM evidenciaram-se pela maioria de contatos simples, e os conteúdos

dos contatos caracterizaram-se pela maioria de trocas de olhares e sorrisos sem nada verbalizar, o que sugere a pobreza das relações estabelecidas entre o aluno DM e seus colegas de classe. No entanto, isso não significa que esse aluno não tinha um acolhimento favorável por parte dos colegas. Pelo contrário, houve iniciativas dos colegas em relação a ele, que demonstraram apoio e estímulo para a realização das atividades escolares, bem como episódios de demonstração de afeto. Os dados sugerem que o aluno DM parece ser mais bem acolhido pelos colegas do que pela própria professora, a qual não demonstrou acolhimento nem mesmo na sua ação pedagógica.

Com relação à aluna DF, embora seja acolhida pelos colegas, o ambiente escolar em que ela se encontra é marcado pela postura rigorosa e não acolhedora da professora. Postura essa que não é dirigida apenas à aluna DF, mas ao conjunto de alunos.

O comportamento das professoras em análise mostra claramente que parece haver uma certa congruência entre os componentes das atitudes sociais delas. O escore da ELASI de ambas é inferior ao quartil 1 da amostra de professores das escolas de que elas fazem parte. Isso significa que os escores dessas professoras eram semelhantes aos da amostra de professores que tinham atitudes mais desfavoráveis em relação à inclusão. Assim, é de se esperar que não tenham mesmo comportamento ou prática pedagógica favorável, já que o componente comportamental é a combinação da cognição e afeto como instigador de comportamentos dadas determinadas situações (RODRIGUES, 1973).

Os dados desse estudo sugerem a possibilidade de os professores em análise não terem a preocupação de cumprir o papel de mediadores para que as

interações entre os alunos ocorressem, na medida em que, em nenhuma das sessões de filmagem, constatamos a preocupação dos professores em estruturar as atividades pedagógicas a fim de criar um ambiente educativo e interativo que favorecesse todos os alunos, inclusive o aluno deficiente.

Essa preocupação é também do professor, pois ele é o principal ator no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. No entanto, não podemos nos esquecer das parcerias de diferentes profissionais e um dos primeiros aspectos a ser enfrentado é ainda a fragmentada ação institucional. É necessário caminhar no sentido de agregar ações, esforços e iniciativas entre a educação especial e o ensino comum, bem como entre a saúde e a educação. Articulando-se as diferentes ações, de diferentes profissionais, é possível pensar em se viabilizarem estratégias mais flexíveis e participativas que estabeleçam um sistema de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Terapeutas ocupacionais, que atuam na educação devem exercer suas ações na própria escola como membro da equipe pedagógica para se viabilizar a construção de sistemas educacionais inclusivos, colaborando para a inserção dos alunos com deficiência nesse âmbito de sua vida ocupacional. Se pensarmos na atuação só no nível de clínica e como problema a tratar a suposta incapacidade do aluno, medicalizando os problemas que são de ordem pedagógica e que se manifestam na escola, contribuiremos para que a escola se exima da responsabilidade pela produção do fracasso escolar e transfira essa responsabilidade para os profissionais da saúde, para a família ou para o meio sócio-cultural do aluno. Compartilhando a afirmação de Bartalotti e De Carlo (2001), não desconsideramos que existem especificidades na condição de deficiência que exigem uma abordagem clínica. No

entanto, muitas dessas dificuldades são, na verdade, originadas no campo das interações sociais (entre pais e filhos, entre alunos, entre alunos e professores, etc).

Com base na leitura do cotidiano das escolas estudadas e na análise das interações entre os comportamentos ocupacionais dos alunos com deficiência e de seus professores, temos uma nítida visão de que muitas das dificuldades manifestadas pelo aluno deficiente e pela professora poderiam ter sido amenizadas pela ação conjunta entre terapeutas ocupacionais e professores. A análise de atividades é uma forma de raciocínio científico utilizada por terapeutas ocupacionais para compreender as atividades, as áreas de desempenho (atividades da vida diária, atividades de trabalho e produtivas, educacionais, atividades de lazer ou diversão), os componentes de desempenho (motor, sensorial, cognitivo, perceptivo, neuromúsculo-esquelético) e os contextos de desempenho (aspectos temporais e ambiente físico, social e cultural) nos quais o comportamento ocupacional do indivíduo se manifesta (CREPEAU, 2002 apud WILLARD; SPACKMANN, 2002).

A adequação pessoa-atividade-ambiente refere-se à compatibilidade entre as habilidades e capacidades do indivíduo, as demandas da atividade, e as características dos ambientes físico, social e cultural. O que é importante e fundamental para determinar o sucesso do indivíduo é a interação entre essas áreas. É através desse tipo de compreensão de análise de atividade e da compreensão da interação entre as áreas de desempenho ocupacional que terapeutas ocupacionais podem contribuir para o sucesso da inserção dos alunos deficientes nos contextos socioeducacionais regulares.

Nessa perspectiva, é extremamente importante que, além das ações propriamente ditas para se viabilizar a construção de sistemas educacionais inclusivos, invistam-se esforços na capacitação de toda a comunidade para promover mudanças



paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais como fator primordial para a construção de um ambiente educacional inclusivo. O resultado operacional a ser alcançado depende muito da qualidade das relações interpessoais que se estabelecem nesse ambiente.

As evidências empíricas desse estudo evidenciam a extrema limitação dessas escolas em se tornarem um ambiente inclusivo e, ao mesmo tempo, nos mostram as possibilidades de colaborarmos para as mudanças de atitudes em direção a uma maior favorabilidade acerca da educação inclusiva. O investimento em cursos de capacitação, que, entre outros aspectos, visem causar um certo desequilíbrio nos componentes das atitudes pode representar uma boa estratégia. As principais técnicas de modificação de atitudes sociais estão baseadas na idéia de que, ocorrendo tal desequilíbrio, a pessoa irá empenhar-se para restabelecer o equilíbrio. Convenientemente controladas as variáveis envolvidas, essa tentativa de restabelecer o equilíbrio pode resultar em mudanças nas atitudes sociais.

Acreditamos que esse estudo traz uma contribuição significativa tanto para os profissionais da educação, como para os terapeutas ocupacionais que atuam na educação. A compreensão de como se caracteriza o ambiente escolar considerado inclusivo por aqueles que nele atuam é de fundamental importância para entendermos as ações desses profissionais dirigidas aos alunos com deficiência, bem como para direcionarmos a nossa prática. Tal prática deve estar fundamentada em uma concepção de deficiência associada a uma leitura da realidade social que minimiza o caráter preconceituoso, estigmatizante e excludente.

Este estudo buscou também, além de produzir resultados das práticas de inclusão ou daquelas assim autodenominadas, produzir um trabalho que, com novos

métodos de investigação e a retomada de métodos sociométricos empregados nas décadas de 60 e 70, contribua para a pesquisa empírica sobre as experiências de inclusão e fomenta as discussões a partir das experiências práticas desse processo, calcados na realidade concreta do cotidiano escolar.

Sentimos que o que falta são evidências empíricas confiáveis para fomentar as discussões acerca da proposta da educação inclusiva. Da retórica já estamos cansados, não estamos mais no momento de convencer as pessoas de que a inclusão ou a escola de qualidade para todos é importante. Esse tipo de discussão já vem ocorrendo há quinze anos, desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e, posteriormente, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tais declarações trazem em seus bojos os princípios político-filosóficos que norteiam a proposta da construção de sistemas educacionais inclusivos. O Brasil assumiu o compromisso de um sistema educacional inclusivo ao estar em conformidade com tais princípios. Assim, o momento é outro e deve se caracterizar pelo abandono da retórica e pela busca de novas possibilidades para a construção de sistemas educacionais inclusivos.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns à classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.** 1984. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Estudos e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1984.
- ALVES, D. J. **O teste sociométrico.** 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.
- ARANHA, M.S.F. **A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado.** 1991. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente:** Análise Conceitual e Metodológica. *Revista Temas em Psicologia*, n.2, p. 63-70, 1995.
- ARAÚJO, M. J.; MANZINI, E. J. Integração social de crianças com Síndrome de Doww em sala de aula comum. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência:** perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP – Marília – Publicações, 1999. p. 57-84.
- ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 11, n.2, 2005. Marília: ABPEE/FFC - Unesp-Publicações, 2005 - Quadrimestral. p. 241-254.
- ARTIOLI, A. L. **A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum:** o ponto de vista do professor. 1999, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- 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 em Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 35 (2), p.148-159, 2000.
- BALEOTTI, L R. **Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum:** o ponto de vista do aluno. 2001. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, 2001.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE S. Atitudes sociais de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência, 2003, Marília. **Trabalho e conhecimento:** desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN: 85-86738-25-5.



BAPTISTA, C. R. **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto italiano:** pressupostos e implicações. 2002. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/SEMEERIO.htm>> . Acesso em: 25 jun. 2002.

BARTALOTTI, C.C. ; DE CARLO, M . M. R. P. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In: **Terapia Ocupacional no Brasil:** fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus Editora, p. 99 - 116, 2001.

BARTALOTTI, C.C. ; DE CARLO, M . M. R. P. Caminhos da Terapia Ocupacional. In: **Terapia Ocupacional no Brasil:** fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus Editora, p. 99 - 116, 2001.

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

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**, 28, p.87-94, 1995.

BENNETT, T., DELUCA, D. & BRUNS, D. Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. **Exceptional Children**, 64(1), p.115-131, 1997.

BONETI, R. V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167-173.

BRAGA, M.C.B. H. **A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista.** 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14. set. 2001.

BRASIL. Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão e a escola especial. **Forum**, Rio de Janeiro, v.1, p. 5 - 11, jan./jun. 2000.

CAMATS, E.S. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C.B; CAMATS, E.S.; BULTO, C. R. (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita.** Princípios teóricos e aplicações. Santos: Livraria Editora, 2003. cap. 3. p.23 -41.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: **Revista Integração**. Ano 13, n. 23, 2001, p. 43-48.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? **Temas em educação especial**, Rio de Janeiro, 2. ed. , p. 156 - 178, 2000.

CIF. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Organização Mundial da Saúde**, 2003, 222 p.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

CREPEAU, E. B. Análise de Atividades: uma forma de refletir sobre desempenho ocupacional. In: **WILLARD & SPACKMAN**. Nona edição, 2002, p. 121-133.

CUCKLE, P.; WILSON, J. **Social relationships and friendships among young people with Down's Syndrome in secondary schools**. British Journal of Special Education, vol. 29, n. 2, 2002.

DOWNING, J.; EICHINGER, J.; WILLIAMS, L. Inclusive Education for Students with severe disabilities: comparative views of principals and educators at different levels of implementation. **Remedial and Special Education**, Manuscript submitted for publication, 1996.

ESPOSITO, B.G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. **Exceptional Children**, v.53, n.3, p. 224-229, nov. 1986.

FERREIRA, J. R. Políticas Públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: **Inclusão: Intenção e realidade**. OMOTE, S. (Org.). Marília: Fundepe, 2004. p. 11-36.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental**: um programa para crianças. São Paulo: Memnon, 1998. 138 p.

FONTOURA, H. A. **Ouvindo professores de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n.2, p.53-64, 1994.

GLAT, R. **Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial**. Temas em Psicologia, n.2, p. 89-94, 1995.

GUIJARRO, R. B. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: III Congresso Ibero – Americano de Educação Especial. **Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio**, 1998. Disponível em: <[http:// www.entreamigos.com.br/textos/educa/htm](http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/htm)>. Acesso em: 3 jun. 2002.

HAGBORG, W. **Hearing-impaired students and sociometric ratings: an exploratory study**. The Volta Review, 89 (4), p. 221-228, 1987.

HARRIS, J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**, 103 (3), p. 458-489, 1995.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda ...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HASTINGS, R.P. & OAKFORD, S. Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. **Educational Psychology**, 23 (1), p. 87-94, 2003.

HINDE, R. A **Towards understanding relationships**. New York: Academic Press Incorporation, 1979.

HUNT, P.; FARRON, D.F.; BECKSTEAD, S.; CURTIS, D.; GOETZ, L. Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v.19, p. 200-214, 1994.

JOBE, D., RUST, J. O. & BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. **Education**, 117 (1), p. 148-154, 1996.

KLEIJN, M. V. L. B.; PRETTE, Z. A. D.; Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento interpessoal em alunos com retardo mental por meio de observação direta: alguns resultados. In: Marquezine, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.) **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Editora – UEL – Londrina, 2001, p. 241-247.

KRAJEWSKI, J. J. & HYDE, M. S. Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 35(3), p. 284-293, 2000.

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

KREPPNER, K. **Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 17, n.2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 27 set. 2002.

LANIER, N. J. & LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. **Education**, 117 (2), p.234-241, 1996.

LIMA, S. Atuação de uma equipe multi e interdisciplinar em educação especial. In: **Anais do III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial**. 1999. p. 279-282.

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

OLIVEIRA, A. A. S. **Paradigma da deficiência: o porquê da inclusão**

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 6-9.

MARQUES, L. P. et al. A concepção infantil da deficiência. **Temas sobre desenvolvimento**, v.6, n.5, p. 8-14, nov./dez. 1997.

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.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: III CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio**, 1998. Disponível em: <[http:// www.regra.com.br/educacao/mazzotta1b.htm](http://www.regra.com.br/educacao/mazzotta1b.htm)>. Acesso em: 13 out. 1999.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da Educação Inclusiva**. 2001. Não Publicado.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M.C. ; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E. D. O.(orgs.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003. p. 25-42.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de grupo na escola**. 2. ed. Melhoramentos, 1971.

MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 109-112.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica** – Porto Alegre, v. 14, n.1, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível: **crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp, 2001.

MRECH, L. M. A formação dos docentes: quais competências para o ensino individualizado e a integração escolar da diversidade. In: IV SIREC - **Seminário Internacional de reabilitação e educação da criança portadora de deficiência mental e/ou sensorio-motora**, 1998, São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 11 out. 2001.

MUSHORIWA, T. A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. **British Journal of Special Education**, v. 28, n. 3, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos e professores**. 2002. 325 f. Tese (Doutorado



em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: **Inclusão: intenção e realidade**. OMOTE, S. (Org.). Marília: Fundepe, p.77-112, 2004.

OMOTE, S. A importância do enfoque social para o estudo das deficiências. **Comunicação apresentada no IV Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**, UFSCAR, 1987.

_____. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**. Universidade de Santa Catarina, v.1, n.1, p. 4-13, 1999.

_____. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: Marquezine, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.) **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Editora – UEL – Londrina, 2001, p. 45-52.

OMOTE, S.; CARVALHO, L. R. P. S. ; RISTER, M. C. P. A.; FINATO, M. S. S. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003a. CD-ROM.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R. ; MARTINS, S. E. S. O.Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003b. CD-ROM.

OMOTE, S.; DELGADO, E.M. C.;FABRON, E. M. G.;MORAES, A. C. P. F. Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003. CD-ROM.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: **Inclusão: Intenção e realidade**. OMOTE, S. (Org.). Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10.

OMOTE, S. Inclusão: Algumas inquietações. **Revista Inclusão**. 2005 (no prelo).

OSÓRIO, A. C. N. (s/d). Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. **Revista Integração**, 9 (21), 11-20.

PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de primeiro grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. 134 f. (Dissertação Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

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



PINHEIRO, E. M. C. D. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. 2003. Tese. 170 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

REUSEN, A. K. V.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. **High School Journal**, v. 84, i 2, p. 7, 2000.

ROBERTS, C.M; LINDSELL, J. S. Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, vol. 44, nº 2, p. 133-145, 1997.

ROBERTS, C.M; SMITH, P. R. Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 46, nº 1, p. 35-50, 1999.

ROCHA, M.S; MARQUEZINE, M. C.; SANCHE, S.F.A inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular: percepções de docentes do ensino regular e especial frente a esse processo. In: **Inclusão** (Coleção Perspectivas multidisciplinares em educação especial), Londrina: Eduep, p. 311-322, 2003.

RODRIGUES, A. **Psicologia Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1973.

SHADE, R.A.; STEWART, R. General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. **Preventing School Failure**, 46 (1), p. 37-41, 2001.

SIPERSTEIN, N. G.; BAK, J.J.; O'KEEFE, P. Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers. **American Journal on Mental Retardation**, v. 93, nº 1, p. 24-27, 1988.

SNELL, M. E. **Instruction of Studecents with severe disabilities**. New Jersey, Merrill Prentice-Hall, Inc., 1996.

STANOVICH, P.; JORDAN, A. Canadian Teachers and Principals Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. In: **The Elementary School Journal**. University of Chicago, v. 98, n.3. 1998.

STAUB, D.; HUNT, P. The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. **Exceptional Children**, v.60, n.1, p. 41-57, set. 1993.

STAINBACK, W. STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v.51, p.102-111, 1984.

STAINBACK, W. STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999. 451p.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. **Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: linha de ação de Dakar.** 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 22 nov. 2003.

VAN REUSEN, A. K., SHOHO, A. R. & BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. **High School Journal**, 84(2), p. 7-20, 2000.

VAYER, P. ; RONCIN, C. **A integração da criança deficiente na classe.** São Paulo: Manole, 1989.

WIGLE, S.; WILCOX, L. Inclusion - Criteria for the Preparation of Educational Personnel. In: **Remedial and Special Education**, v. 17, n.5, september, 1996. p. 323-328.



APÊNDICES

APÊNDICE A - ELASI - Instruções e Forma A

Caro (a) Colega

Solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, a seguir, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

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

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

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

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

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Estamos interessados em estudar a opinião das pessoas em geral e não pretendemos avaliar ninguém com este instrumento. 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. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres, apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem frequentar classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade, porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)



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

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os aluno deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura, em todos os aspectos.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito do atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)



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

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)



**APÊNDICE B - ESCALA INFANTIL DE MENSURAÇÃO DE ATITUDES SOCIAIS EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Idade _____

Escola: _____ Série _____

QUESTÕES

1) Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe especial.

() sim () não () não sei

2) Os alunos deficientes que tiverem dificuldade para acompanhar a aula devem ir para classe especial.

() sim () não () não sei

3) Os alunos cegos devem estudar na classe especial.

() sim () não () não sei

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

() sim () não () não sei

5) Eu gosto de estudar na mesma classe com um aluno deficiente.

() sim () não () não sei

6) Os alunos surdos devem estudar na classe comum.

() sim () não () não sei

7) O aluno com deficiência sempre precisa de ajuda na sala de aula.

() sim () não () não sei

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

() sim () não () não sei

9) Todas as crianças com deficiência devem estudar.

() sim () não () não sei

10) Os alunos com deficiência física devem estudar na classe especial.

() sim () não () não sei

11) Eu gosto de ter amizade com um aluno deficiente.

() sim () não () não sei

12) As classes especiais para os alunos deficientes deveriam acabar.

() sim () não () não sei

13) A professora deve dar mais atenção para o aluno que é deficiente.

() sim () não () não sei

14) Os alunos com deficiência devem estudar na classe especial.

() sim () não () não sei

15) O aluno com deficiência consegue acompanhar bem as lições que a professora passa.

() sim () não () não sei

16) Os alunos deficientes podem ensinar os alunos normais.

() sim () não () não sei

17) Os alunos surdos devem estudar na classe especial.

() sim () não () não sei

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

() sim () não () não sei

19) Os alunos com deficiência devem estudar na classe comum.

() sim () não () não sei

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

() sim () não () não sei

21) Os alunos cegos devem estudar na classe comum.

() sim () não () não sei



22) O aluno com deficiência atrapalha a aula.

() sim () não () não sei

23) Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe comum.

() sim () não () não sei

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

() sim () não () não sei

25) Eu gosto de sentar perto de um aluno com deficiência.

() sim () não () não sei

26) As crianças de classes especiais devem continuar nessas classes.

() sim () não () não sei

27) Os alunos deficientes físicos devem estudar na classe comum.

() sim () não () não sei

APÊNDICE C - PROCESSO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA INFANTIL - ESCORES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCALA INFANTIL E NA ELASI

ALUNO	Escore dos alunos na escala infantil	Escore dos alunos na ELASI
A1	-7	104
A2	7	108
A3	-5	114
A4	18	116
A5	0	116
A6	10	120
A7	7	120
A8	7	123
A9	13	124
A10	7	125
A11	6	125
A12	9	126
A13	25	126
A14	6	127
A15	10	128
A16	20	128
A17	12	129
A18	8	129
A19	12	130
A20	14	131
A21	1	132
A22	17	132
A23	24	133
A24	21	133
A25	15	133
A26	16	133
A27	25	133
A28	23	134
A29	4	135

A30	26	136
A31	2	136
A32	20	137
A33	23	137
A34	21	138
A35	16	138
A36	17	138
A37	23	139
A38	0	140
A39	19	141
A40	21	142
A41	21	142
A42	23	143
A43	17	143
A44	19	143
A45	22	143
A46	23	144
A47	21	144
A48	21	144
A49	15	144
A50	19	144
A51	19	145
A52	7	145
A53	23	145
A54	19	146
A55	22	148
A56	21	148
A57	25	150



APENDICE D - PROCESSO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA INFANTIL - ESCALONAMENTO FEITO PELOS JUÍZES.

Alunos (n=12)	Escore	Escalonamento Juiz 1	Escalonamento Juiz 2
A1	8	11	9
A2	5	12	12
A3	3	10	10
A4	1	8	11
A5	1	5	6
A6	-1	7	8
A7	-4	3	3
A8	-6	6	5
A9	-7	2	4
A10	-11	4	2
A11	-13	1	1
A12	-18	9	7

APÊNDICE E - QUESTÕES DO ESTUDO SOCIOMÉTRICO

Dados de Identificação:

Nome _____ Série _____

Escola _____

QUESTÕES

- 1- Quais, entre seus colegas de classe, gostaria que sentassem perto de você na sala de aula?
- 2- Quais, entre seus colegas de classe, não gostaria que sentassem perto de você na sala de aula?
- 3- Quais, entre seus colegas de classe, você gostaria de ficar no recreio?
- 4- Quais, entre seus colegas de classe, você não gostaria de ficar no recreio?
- 5- Quais, entre seus colegas de classe, você gostaria de fazer trabalho em grupo?
- 6- Quais, entre seus colegas de classe, você não gostaria de fazer trabalho em grupo?

APÊNDICE F - RESULTADOS DOS ESCORES DA ELASI NAS TRÊS ESCOLAS ESTUDADAS

Escola Controle (n=15)		Escore	Escola Aluna DF (n=14)		Escore	Escola Aluno DM (n=33)		Escore
P1	Diretora	139	P1	Diretora	145	P1	Professor	143
P2	Coordenadora Pedagógica	145	P2	Coordenadora Pedagógica	141	P2	Professor	125
P3	Professor	129	P3	Professor	121	P3	Professor	112
P4	Professor	76	P4	Professor	140	P4	Diretora	142
P5	Professor	100	P5	Professor	136	P5	Coordenadora Pedagógica	146
P6	Professor	123	P6	Professor	130	P6	Professor	118
P7	Professor	119	P7	Professor	129	P7	Professor	136
P8	Professor	121	P8	Professor	131	P8	Professor	125
P9	Professor	131	P9	Professor	138	P9	Professor	130
P10	Professor	136	P10	Professor	109	P10	Professor	110
P11	Professor	129	P11	Professor	126	P11	Professor	128
P12	Professor	114	P12	Professor	138	P12	Professor	133
P13	Professor	96	P13	Professor	147	P13	Professor	147
P14	Professor	101	P14	Professor	130	P14	Professor	125
P15	Professor	139				P15	Professor	122
						P16	Professor	118
						P17	Professor	129
						P18	Professor	130
						P19	Professor	91
						P20	Professor	131
						P21	Professor	117
						P22	Professor	107
						P23	Professor	137
						P24	Professor	112
						P25	Professor	113
						P26	Professor	122
						P27	Professor	97
						P28	Professor	132
						P29	Professor	115
						P30	Professor	97
						P31	Professor	139
						P32	Professor	132
						P33	Professor	109
							ADM	

 **ILEUS**
ENCADERNADORA
Fone (014) 433 14 35 - Marília-SP

