

MUDANÇA DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO¹

Sadao Omote²

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Luciana Ramos Baleotti

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

FFC - Universidade Estadual Paulista de Marília

Resumo: Este artigo relata um estudo sobre a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 56 alunos do CEFAM, distribuídos em dois grupos. Com base em algumas técnicas de modificação de atitudes sociais, foram organizadas atividades direcionadas à temática da inclusão, na forma de um curso de 14 horas distribuídas em sete encontros semanais de duas horas. As atitudes sociais em relação à inclusão foram mensuradas antes e depois dessa intervenção, por meio da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Em ambos os grupos, os escores do pós-teste são significativamente maiores que os do pré-teste, indicando que as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental, em relação à inclusão, se tornaram mais favoráveis. É discutida a importância de se incluírem no currículo de formação de professores atividades capazes de modificar suas atitudes sociais.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; atitudes sociais; formação do professor.

THE SOCIAL ATTITUDES ADJUSTMENT TOWARDS INCLUSION

Abstract: This article reports a study on the social attitudes adjustment towards school inclusion of students with special educational needs. Fifty six students of CEFAM, distributed in two groups participated in the study. Based on some social attitude change techniques, some activities relating to the issue of inclusion were organized in a 14-hour shaped like course distributed in seven weekly two-hour meetings. The social attitudes toward inclusion were measured before and after that intervention by a Lickert type scale of social attitudes toward inclusion. In both groups of subjects, the scores of the post-test were significantly greater than that of the pre-test, indicating that future teachers' social attitudes toward inclusion became more favorable. The importance of including activities capable of modifying social attitudes toward inclusion in the curriculum of teachers' training courses is discussed.

Key words: special education; inclusion; social attitudes; teacher training.

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo profundas mudanças nas últimas décadas. Procedimentos muito empregados durante um período de tempo acabaram contestados e abandonados ou transformados. Essas mudanças vêm ocorrendo no sentido de ampliar progressivamente as alternativas educativas e terapêuticas como também as oportunidades de participação nas diferentes atividades da

sociedade. Na última década do século passado, houve um avanço expressivo nessa caminhada, com o paradigma da inclusão, que supõe uma profunda transformação da escola, e o maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois, ao passar a olhar também para o meio e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam.

A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentali-

¹ Artigo recebido em 22/03/2005, aceito para publicação em 28/03/2006.

² Endereço para correspondência: Sadao Omote, Departamento de Educação Especial - FFC/UNESP, Caixa Postal 181, Marília - SP. CEP: 17525-900 - E-mail: somote@uol.com.br

dade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva.

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

A inserção de algum aluno deficiente em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso dela, segundo Hastings e Oakford (2003), Jobe, Rust e Brissie (1996). Assim, é enfatizado que as práticas inclusivas podem fracassar, se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas (Shade & Stewart, 2001). No dizer de Lanier e Lanier (1996), a decisão de incluir ou não alunos especiais depende da vontade dos professores de aceitar e apoiar esses estudantes.

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

Ballachey, 1969; Rodrigues, 1973). A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque elas indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (Altman, 1981). 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. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas.

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de aluno deficiente são algumas das variáveis, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos. Há resultados contraditórios, mas, de um modo geral, pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino (Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom, 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, algumas características do aluno com necessidades educacionais especiais, notadamente o grau do seu comprometimento, e do contexto escolar no qual ocorre a inclusão, podem determinar maior ou menor aceitação pelos professores. A inclusão de alunos com comprometimentos menos severos é mais aceita que a dos que precisam de assistência constante, como os deficientes múltiplos (Lanier & Lanier, 1996). Em alguns estudos, o objeto atitudinal foi especificado apontando algumas condições específicas de comprometimento. Assim, Jobe, Rust e Brissie (1996) encon-

traram dados que sugerem ser melhor a aceitação da inclusão de alunos com deficiência física do que daqueles com problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais. Nesse sentido, tem-se o trabalho de Artioli (1999) que mostrou que os professores do ensino comum previram dificuldade menor para a inclusão de alunos com deficiência física do que os 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 dos que têm problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência mental. Entre as condições menos aceitas para a inclusão, Hastings e Oakford (2003) evidenciaram que estão os problemas emocionais ou comportamentais³.

Após a revisão de pesquisas relatadas no período de 1958 a 1995, acerca da integração ou inclusão, Scruggs e Mastropieri (1996) concluíram que o apoio à inclusão parece depender tanto da severidade da deficiência, como os estudos descritos no parágrafo anterior demonstram, quanto do grau de inclusão pretendida. Talvez por isso, nas séries iniciais da escolarização ela seja mais aceita pelos professores do que nas avançadas (Hastings & Oakford, 2003). De forma semelhante, professores do ensino elementar aceitam melhor a inclusão do que os do ensino médio (Balboni e Pedrabissi, 2000).

Em vista do papel crítico desempenhado pelos professores na promoção do ensino inclusivo, a tarefa de prepará-los para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em classes de ensino comum, tornou-se uma das grandes preocupações tanto dos programas de formação de futuros professores quando dos de capacitação em serviço (Cook, 2002; Shade & Stewart, 2001), até porque os de ensino comum relatam que lhes falta uma adequada preparação profissional para ensinar alunos com necessidades educacionais e pedem treinamento (Balboni & Pedrabissi, 2000).

Evidentemente, além da compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes e do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas, a capacitação de professores para o ensino inclusivo requer o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis a ele. A literatura especializada da área traz descrição de ampla diversidade de procedimentos e técnicas para mudança de atitudes sociais, muitas delas baseadas na criação de condições que, mediante a manipulação de componentes cognitivos, afetivos ou comportamentais, levam as pessoas a vivenciarem informações ou fatos que contrariam suas crenças e sentimentos em relação ao objeto atitudinal, apresentando-o de modo mais positivo.

Cursos breves sobre as características e necessidades de alunos com deficiência ou a introdução desses tópicos em algumas disciplinas de cursos de formação têm sido empregados com o propósito de capacitar os futuros professores ou já formados para o ensino inclusivo. Shade e Stewart (2001) avaliaram as atitudes sociais de 122 futuros professores do ensino comum, matriculados em uma disciplina de 30 horas, chamada Pesquisa em Educação Especial, e as de 72 futuros professores de educação especial, matriculados na disciplina Introdução a Educação Especial, também com 30 horas-aula, e concluíram que as atitudes sociais desses futuros professores em relação à inclusão puderam ser modificadas favoravelmente. Essas disciplinas foram desenvolvidas por meio de breves aulas expositivas, apresentações audiovisuais, discussões em pequenos grupos, dramatizações, atividades e simulações de construção de atitudes favoráveis.

Cook (2002), por sua vez, avaliou os efeitos da introdução de tópicos sobre características e necessidades especiais de alunos deficientes, em algumas disciplinas específicas de um curso de formação de professores do ensino comum, e concluiu que não houve melhora nas atitudes em relação à inclusão, no decorrer do curso. O autor levantou a possibilidade de a ausência de efeitos positivos desses conteúdos ser devida à falta de experiência e treinamento em educação especial por parte dos docentes que ministraram as disciplinas, e também de falta de experiência de campo

³ Tudo isso parece extremamente consistente com os achados brasileiros de duas ou três décadas atrás, quando foi amplamente evidenciado que os motivos para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais (ou talvez, melhor dizendo, a exclusão de alunos de classes comuns) estavam relacionados mais a problemas sociais e comportamentais que propriamente ao aproveitamento escolar (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974).

em classes inclusivas, além do pouco tempo gasto para tratar de questões nessas disciplinas⁴.

O contato com indivíduos que compõem o objeto atitudinal é um importante meio de as pessoas obterem informações e dados que podem se contrastar com suas crenças e sentimentos em relação a eles. Krajewski e Hyde (2000) compararam as atitudes sociais de estudantes secundários de 1998 com as que haviam sido mensuradas em 1987 e apuraram mudanças para mais favoráveis, o que eles atribuem à crescente inclusão, que aumenta a visibilidade de pessoas deficientes em diferentes locais e a oportunidade de contato e interação com elas. Em outro estudo, Krajewski e Flaherty (2000) encontraram relação direta entre frequência de contato com pessoas deficientes e atitudes sociais frente a elas.

Evidentemente, não é o simples contato que por si só garante mudança de atitudes na direção favorável. Dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas, as atitudes sociais podem se tornar mais negativas. Há quase meio século, Cleland e Chambers (1959) haviam realizado um estudo experimental de campo com estudantes secundaristas e universitários em uma situação de visita monitorada a uma instituição para deficientes mentais, e concluíram que essa experiência podia alterar expressivamente as atitudes sociais, em especial dos secundaristas. Mas, essa mudança não ocorreu necessariamente no sentido positivo. As visitas

foram planejadas de maneira que uma parte dos estudantes conheceu primeiro a ala que causaria maior choque aos visitantes e depois a de menor choque; a outra parte fez a visita em ordem inversa. Os resultados sugerem que a impressão mais forte dos estudantes era ocasionada pela última enfermaria visitada, independente da intensidade do choque causado. Se isto for procedente, parece adequado, em situações semelhantes, encerrar a visita com a vistoria de dependências que podem causar as melhores impressões.

Os contatos entre as pessoas comuns e as estigmatizadas, que visam mudança de atitudes sociais daquelas em relação a estas, podem ser convenientemente administrados tanto para que o impacto negativo seja o menor possível quanto para favorecer a obtenção de impressões e informações favoráveis acerca das pessoas estigmatizadas. Segundo Gibbons (1986) seriam particularmente positivos os contatos em situação de igualdade de *status* ou quando o estigmatizado desempenha papéis não convencionalmente atribuídos a ele. Conforme Krajewski e Hyde (2000), a inclusão favoreceria a mudança de atitudes na direção favorável, pois permite que os alunos em geral possam estar em contato constante e interagir com colegas com necessidades especiais em situação de igualdade desempenhando. É evidente que o professor da classe inclusiva, com atitudes genuinamente favoráveis, tem papel muito importante para que essa oportunidade de contato e convívio possa ser produtivamente aproveitada por todos que dela participam.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi o de verificar a possibilidade de modificar, por meio de atividades organizadas na forma de um curso breve, as atitudes sociais de estudantes do CEFAM, futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à inclusão.

Método

Participantes

Participaram do estudo 56 alunos do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), sendo 54 do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. A idade cronológica variou de 18 a 21 anos, com a média de 19 e o desvio padrão de 0,75. Portanto, uma amostra bastante homogênea nessas duas variáveis. Os participantes pertenciam a

⁴ A Portaria nº 1793/94 do Ministério da Educação e do Desporto recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Para os demais cursos superiores recomendou a inclusão de conteúdos relativos a aspectos ético-político-educacionais. O estudo de Cook sugere a possibilidade de tópicos serem tratados precariamente por docentes das disciplinas nas quais estão inseridos, sem experiência em educação especial e talvez sem atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. O estudo de Chacon (2001) evidenciou que a Portaria Ministerial exerceu pouco efeito sobre os cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades federais, estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Do total de 33 cursos, cujos currículos foram analisados, foi identificada a inclusão de disciplinas de Educação Especial, após a recomendação da Portaria nº 1.793, nas matrizes curriculares de sete cursos de Pedagogia e três de Psicologia. Os cursos de Direito, a cujos estudantes a Portaria poderia ter especial interesse, parecem ignorar a matéria. Souza (2004) constatou que nenhum dos 60 cursos (Direito) que responderam à sua pesquisa apresentava qualquer disciplina ou tópicos sobre questões relativas a pessoas com necessidades especiais, em flagrante desobediência à Portaria Ministerial.

duas classes e foram estudados separadamente como grupo 1 e 2, com 29 e 27 alunos respectivamente.

Material

Para a mensuração das atitudes sociais, foi utilizada a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), formas A e B equivalentes, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. A escala contém 30 itens para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item se constitui de um enunciado acompanhado de cinco alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância com relação ao seu conteúdo, isso é: *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente*. Metade dos itens tem enunciado positivo e a outra metade negativo, sendo que o positivo é quando a concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão e vice-versa.

A escala de mentira serve para verificar algum problema ocorrido na mensuração, resultante de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI (são previsíveis as respostas aos itens da escala de mentira)⁵.

Para a construção das formas A e B da ELASI, e respectivas escalas de mentira, foi elaborada uma versão preliminar de 100 itens, e aplicada a uma amostra heterogênea de 266 jovens e adultos de ambos os sexos. Após a análise de itens, foram selecionados 60, que discriminavam melhor as atitudes sociais em relação à inclusão, e depois de modo a compor as formas A e B, estatisticamente equivalentes, contendo cada uma com 15 itens positivos e 15 negativos (Omote, no prelo).

Para o desenvolvimento de atividades programadas como procedimentos para modificação de atitudes sociais em relação à inclusão, foram utilizados: (a) o filme *Gaby, uma história verdadeira*; (b) um documentário da *Eurochannel* intitulado *Without Pitty*, em videoteipe, tratando das possibilidades de

participação bem sucedida na vida normal por parte de pessoas com diferentes deficiências (os dois em vídeo tape); (c) uma série de fotografias digitais, exibidas em monitor de televisão, mostrando as mais variadas diferenças entre as pessoas, devidas ao gênero, idade, etnia, cultura, condições sócio-econômicas e diversas patologias; e (d) pequenos textos.

Procedimento

Dois classes de alunos já constituídas foram alvos da intervenção visando a modificação de atitudes sociais em relação à inclusão. O procedimento de modificação de atitudes sociais consistiu de atividades organizadas na forma de um curso com a carga horária de 14 horas, distribuídas em sete encontros semanais de duas horas, o primeiro utilizado para as providências e esclarecimentos iniciais, e aplicação da ELASI.

Os participantes eram jovens que se encontravam em formação como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível de ensino médio, cujo currículo não tratava das questões relativas à inclusão, razão porque a um deles (Grupo 1) foram fornecidas informações sobre a inclusão antes do pré-teste, através da leitura de um breve texto de esclarecimento em que foram apresentados os princípios gerais da inclusão e destacada a idéia de que são reconhecidas e aceitas as diferenças entre as pessoas, procurando-se garantir o acesso de todas elas às oportunidades sociais, independentemente de qualquer característica individual, garantias essas asseguradas pela legislação brasileira. O texto tratava também da inclusão educacional, que garantisse a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, sendo transmitida a idéia de que as escolas deveriam ajustar-se para atender às necessidades de todos os alunos, independente de suas condições anátomo-fisiológicas, somato-psicológicas, psicossociais, linguísticas, etno-culturais e outras.

Após os esclarecimentos iniciais sobre o curso e a leitura daquele texto no grupo 1, a escala de atitudes sociais em relação à inclusão foi aplicada, ainda no primeiro encontro, para a obtenção de medidas anteriores à intervenção. Imediatamente após a conclusão das atividades programadas do curso, foi reaplicada a escala, no último encontro, para a obtenção de medidas que indicassem mudanças ocorridas

⁵ No estudo prévio em que foi realizada a análise de uma versão preliminar da escala, a grande maioria dos respondentes assinalou as alternativas de concordância nos itens incluídos na escala de mentira.

em decorrência da intervenção. Em cada grupo, metade dos participantes respondeu a ELASI-A e a outra, a ELASI-B, no pré-teste, invertendo-se a forma para cada grupo no pós-teste,

A medida das atitudes sociais avaliadas pela ELASI é dada em um escore total para cada respondente. São atribuídos valores aos itens, em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos positivos, a nota 5 é para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 para *concordo mais ou menos*, e assim por diante até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa *discordo inteiramente* e a nota mínima, para *concordo inteiramente*. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo, que portanto pode variar de 30 a 150.

Já para a escala de mentira, constituída por cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial, a pontuação é de 0 para *a* ou *b* e 1 para *d* ou *e*. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens, podendo, então variar de 0 a 5. Os escores da escala de mentira são utilizados tanto para excluir os respondentes que obtêm acima de um certo valor quanto só para instruir o relatório da pesquisa, informando os escores obtidos pelos participantes da pesquisa na escala de mentira, para que cada leitor faça a sua própria interpretação dos dados.

Do segundo à primeira metade do sétimo e último encontro, foram desenvolvidas várias atividades que visavam capacitar os futuros professores acerca da inclusão escolar, elaboradas com fundamentos em alguns princípios e técnicas de modificação de atitudes sociais habitualmente compilados em manuais de Psicologia Social (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1969; Rodrigues, 1973), notadamente a comunicação persuasiva nas atividades iniciais e algumas técnicas de modificação de atitudes derivadas da teoria de dissonância cognitiva nas demais. Em linhas gerais, estas são as principais atividades que compuseram, no conjunto, o procedimento de modificação de atitudes sociais em relação à inclusão.

Foram desenvolvidas atividades que visavam informar e sensibilizar sobre a existência de uma ampla gama de variação nas diferenças que as pessoas po-

dem apresentar, desde as que, embora facilmente percebidas, não chamam nenhuma atenção, em especial, até as que podem incapacitar profundamente os seus portadores ou causar reações de intensa repugnância a outras pessoas. Os participantes assistiram à apresentação de uma série de fotografias digitais, produzida especificamente para fins deste trabalho e intitulada *A Diversidade Humana*, e a trechos do filme *Gaby, uma história verdadeira* e do documentário *Without Pitty*, seguindo-se sempre discussões e esclarecimentos necessários.

Outras atividades desenvolvidas visavam envolver mais pessoalmente os participantes na compreensão dos dramas vividos por pessoas com determinadas diferenças e da possibilidade de superação de muitas das dificuldades impostas pelas suas condições. Nesse sentido, os estudantes tiveram participação em ações de grupo para buscar a solução de alguns conflitos colocados no filme *Gaby, uma história verdadeira*; fizeram uma lição de casa, na qual arrolaram possíveis argumentos a favor da inclusão de deficientes, menores infratores, meninos de rua, doentes mentais, homossexuais, alcoolistas, prostitutas, aidéticos e presidiários, e esses argumentos pró-inclusão foram defendidos publicamente no encontro seguinte; fizeram entrevista coletiva com uma pessoa surda, do sexo masculino, fluente em LIBRAS e não oralizado, professor de crianças deficientes auditivas, casado e pai de duas crianças.

Em todas as atividades desenvolvidas, foi adotado o estilo de comunicação unilateral, apresentando sempre aspectos favoráveis da inclusão, seja para a pessoa deficiente seja para a comunidade, bem como o suporte legal para a promoção, a fim de demonstrar que não se trata de ato de boa vontade. As atividades foram realizadas em sala de aula, para que, nas de busca de solução positiva para conflitos e a defesa da inclusão, fossem assumidos compromissos públicos de posição a favor da inclusão das minorias.

Resultados e Discussão

A síntese dos resultados, expressos em escores que cada participante obteve na ELASI, pode ser vista na tabela 1. No grupo 1, os escores variaram de 96 a 147, no pré-teste, e de 104 a 150, no pós-teste, com as medianas 129 e 133, respectivamente. No grupo 2, os escores variaram de 105 a 143, no

pré-teste, e de 108 a 148, no pós-teste, com as medianas 131 e 137, respectivamente.

TABELA 1 – Escores da ELASI no pré-teste e pós-teste.

Grupo	Medida	Escore totais da ELASI		
		Variacão	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
G1	Pré-teste	96-147	129	118-133
G1	Pós-teste	104-150	133	125-141
G2	Pré-teste	105-143	131	122,5-137,5
G2	Pós-teste	108-148	137	130,5-143,5

Os grupos 1 e 2 não foram constituídos aleatoriamente. Na verdade, eram duas classes distintas de alunos. Portanto, não há garantia da equivalência estatística entre eles. Assim, preliminarmente foi feita uma comparação, utilizando os escores obtidos em pré-teste. Um exame rápido da tabela 1 indica que os parâmetros do grupo 1 são ligeiramente superiores aos do grupo 2. Entretanto, a prova U de Mann-Whitney revela que a diferença entre eles está longe de ser estatisticamente significativa antes da intervenção ($p = 0,5066$). Apesar disso, os dados foram analisados separadamente para cada grupo, já que houve uma pequena variação metodológica no procedimento que incluiu, para um deles, a leitura de um pequeno texto de esclarecimento sobre inclusão antes do pré-teste.

No grupo 1, a diferença entre o pré e pós-teste é estatisticamente significativa, segundo a prova unicaudal de Wilcoxon ($p = 0,0207$). Os alunos do grupo 1 obtiveram escores maiores na ELASI, após o curso, comparativamente à medida obtida no pré-teste, o que indica efeitos exercidos pelas atividades a que se submeteram durante o curso. No grupo 2, a prova unicaudal de Wilcoxon indica que a diferença entre pré e pós-teste é também significativa ($p = 0,0018$).

Os resultados sugerem fortemente a possibilidade de as atitudes de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à inclusão, serem modificadas por meio de uma intervenção relativamente breve, que no presente caso consistiu de um curso com 14 horas de duração, carga horária de duas horas semanais, durante as quais foram transmitidas informações e desenvolvidas atividades que propiciaram reflexão e discussão sobre a inclusão.

O curso ministrado, apesar de bastante breve, pode ter produzido efeitos visíveis sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, por tratar exclusivamente de assuntos relativos à diversidade, diferenças e inclusão de pessoas com necessidades especiais, e diferentes atividades, planejadas com base em técnicas de modificação de atitudes sociais. Além de utilizar as mesmas atividades utilizadas no estudo de Shade e Stewart (2001), foram feitas leituras de pequenos textos, tendo os alunos contato indireto com pessoas com as mais variadas diferenças, inclusive algumas altamente incapacitantes, por meio de filme, documentário e série de fotografias. O contato direto com uma pessoa surda, de *status* superior ao deles, em uma situação de entrevista, com a participação de intérprete de LIBRAS, contribuiu para demonstrar não só a potencialidade de pessoas deficientes como também a possibilidade de uso de recursos alternativos para a consecução dos mesmos fins. Além de aumentar a visibilidade de uma deficiência, esse contato favoreceu os alunos observarem um surdo desempenhando papel não convencional, ou seja, alguém que não ouve nem fala ser entrevistado oralmente. Destaque-se também que, diferente dos docentes das disciplinas nas quais estavam inseridos tópicos sobre educação especial, no estudo de Cook (2002), as três que ministraram o curso possuem extensa e diversificada experiência de atendimento educacional a crianças e jovens com diferentes necessidades especiais.

Os participantes demonstraram, no decorrer do curso, muito interesse pelos assuntos tratados e envolveram-se com afinco nas atividades desenvolvidas. Esse interesse e envolvimento são essenciais para que possa ocorrer mudança nas atitudes sociais. Os baixos escores da escala de mentira indicam a seriedade com que realizaram a tarefa de responder aos itens da ELASI. No grupo 1, com 29 participantes, houve apenas um aluno com escore 1 na escala de mentira, tanto no pré quanto no pós-teste; no grupo 2, com 27 participantes, um aluno obteve escore 1 no pré-teste. Todos os demais tiveram escore 0, isto é, responderam aos cinco itens da escala de mentira de acordo com a resposta esperada.

Na capacitação dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que lhes sejam oferecidas oportunidades não só para o domí-

nio de métodos, técnicas e recursos de ensino, capazes de atender às mais variadas necessidades educacionais do seu alunato, como também para a construção de uma concepção sobre o ensino e sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, uma concepção genuinamente acolhedora das diferenças apresentadas pelos alunos. Tal formação implica a revisão de seus pontos de vista e convicções acerca dessas questões, freqüentemente fundados em estereótipos e preconceitos.

As atividades como as que foram desenvolvidas no presente estudo podem ser integradas à matriz curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que, com pouca carga horária, parecem ter levado os participantes à revisão de suas crenças e sentimentos em relação a deficientes; seria particularmente produtiva a inserção de uma breve disciplina planejada prioritariamente para a construção de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão, além da inserção, em diferentes disciplinas, de tópicos que devem ser tratados em diversas áreas de conhecimento, quando a concepção de educação em que se baseia a formação desses professores é a do ensino inclusivo. Tais tópicos, quaisquer que sejam as disciplinas em que se insiram, devem ser tratados com a devida seriedade por professores com atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão e, se possível, experientes em educação de crianças e jovens com necessidades especiais.

O presente texto deu destaque às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão por se entender que se trata de uma condição bastante relevante do ambiente educacional. Entretanto, embora sejam condições essenciais, as atitudes favoráveis à inclusão por parte dos professores e a sua capacitação para o uso competente de recursos de ensino e de estratégias inclusivas não garantem a construção de educação inclusiva. Os professores necessitam de suporte de várias ordens para desenvolver atividades adequadas em salas de aula inclusivas, tais como: materiais instrucionais apropriados e apoio de pessoal especializado; uma política claramente estabelecida e compromisso dos gestores para lidar com situações especiais que requeiram medidas particulares como treinamento e supervisão contínua, ampliação no tempo para planejamento de atividades ou redução no tamanho da classe; necessitam do suporte e auxílio

de todo o ambiente escolar para ousar e poder experimentar, com ética e responsabilidade, práticas pedagógicas inovadoras em busca de experiências educacionais capazes de promover a inclusão educacional; é preciso consolidar uma prática social que encoraje toda a comunidade escolar, incluindo os alunos e suas famílias, a rever suas velhas crenças e comportamentos em relação a alunos e professores, ao ensino e aprendizagem, às funções da escola e a outras questões da vida escolar comunitária. É necessário, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva no interior das nossas escolas e comunidades em geral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. S. (1984). *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Altman, B. M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28 (3), 321-334.
- Artioli, A. L. (1999). *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o ponto de vista do professor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Bender, W. N., Scott, K. & Vail, C. O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e

- Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 1994.
- Chacon, M. C. M. (2001). *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial*: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27-12-1994. Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Cleland, C. C. & Chambers, W. R. (1959). Experimental modification of attitudes as a function of an institutional tour. *American Journal of Mental Deficiency*, 64, 124-130.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 262-277.
- Denari, F. E. (1984). *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gibbons, F. X. (1986). Stigma and interpersonal relations. Em S. C. Ainsley, G. Becker & L. M. Coleman (Orgs.) *The Dilemma of Difference: A multidisciplinary view of stigma* (pp. 123-144). New York: Plenum Press.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers’ attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Krajewski, J.J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.
- Krajewski, J. J. & Hyde, M. S. (2000). 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), 284-293.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. (1969). *O Indivíduo na Sociedade*. São Paulo: Pioneira.
- Lanier, N. J. & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers’ attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117 (2), 234-241.
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: v.11, n. 1, p.33-48, abr/2005.
- Paschoalick, W. C. (1981). *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Rodrigues, A. (1973). *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, O. M. P. R. (1982). *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

- Shade, R.A. & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Schneider, D. (1974). "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. Em G. Velho (Org.) *Desvio e Divergência* (pp. 52-81). Rio de Janeiro: Zahar.
- Souza, J. C. C. (2004). *Um Dilema da formação Jurídica: o papel das escolas de Direito frente às questões da inclusão*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.

Apoio financeiro recebido do CNPq.

Agradecemos à coordenadora do CEFAM de Marília pela permissão para a realização do presente estudo.