

Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos

*Camila Mugnai Vieira**

Resumo

Capacitações docentes para educação inclusiva habitualmente abordam apenas aspectos técnicos e conceituais. Ocorre que variáveis pessoais do professor, como as atitudes sociais, são decisivas no processo educacional inclusivo. Neste artigo, são apresentados os efeitos de uma intervenção inovadora junto a 52 professores do ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Realizou-se uma capacitação de modo a preparar os professores para aplicarem em seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão, utilizando estratégias pedagógicas e lúdicas variadas, com o objetivo de mudança das atitudes sociais em relação à inclusão. Todos os professores passaram por avaliações em três momentos no decorrer do experimento, por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. A estratégia de capacitação se mostrou efetiva, pois, ao se envolverem com a tentativa de mudança das atitudes sociais de seus alunos, os próprios professores puderam transformar positivamente suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Capacitação docente; Mudanças de atitudes sociais.

* Professora doutora da Faculdade de Medicina de Marília, Marília, São Paulo, Brasil.

Changing teachers' social attitudes toward inclusion: transformation together with students

Abstract

Educational trainings for inclusive education usually deal with technical and conceptual aspects. It happens that teacher's personal variables, like social attitudes, are decisive in the inclusive educational process. In this article, the effects of an innovative intervention are evaluated. 52 Elementary School teachers from two public schools in medium city took part in a training to be qualified to apply an informative program about disabilities and inclusion to their students using pedagogical and ludic strategies whose purpose was to change their social attitudes toward inclusion. Social attitudes of all teachers were evaluated using Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Likert Scale of Social Attitudes toward Inclusion). The evaluations were made in three proper moments during the experiment. The training strategy was effective, since the teachers changed their own social attitudes while they are involved in the attempt to change their students' social attitudes, becoming more favourable to the inclusion.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Changing social attitudes.

Introdução

Os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar não são poucos. A necessidade de mediação do processo de construção de conhecimento e a complexidade aí implicada geram várias demandas, além dos novos papéis e responsabilidades a serem assumidos diante da proposta da Educação Inclusiva. Nesse contexto, a capacitação dos professores para a Educação Inclusiva se tornou uma preocupação, gerando políticas e programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2002; BRASIL, 2007).

Estudos sobre a formação de pedagogos indicaram um ganho de espaço da Educação Especial na graduação, com a oferta de disciplinas com tópicos interessantes, porém, há limitações e necessidade de mudanças para currículos que considerem a interdisciplinaridade (NEVES, 2010), as especificidades relevantes de cada deficiência e da formação e habilitação dos pedagogos (SILVA, 2009), capacitação e experiência dos docentes que ministram as disciplinas e tempo adequado dedicado à temática da inclusão (COOK, 2002).

Além do desenvolvimento de conhecimento teórico e técnicas, variáveis individuais dos professores precisam ser consideradas para que se construa a educação de qualidade que se pretende. Utilizá-las em benefício do trabalho docente devem ser aspectos trabalhados na formação de professores.

Intervenções têm sido desenvolvidas para capacitação de professores ainda durante seu processo de formação inicial, voltadas à Educação Inclusiva e preocupadas com as atitudes sociais com resultados efetivos (OMOTE et al., 2005; SHADE; STEWART, 2001), mas as ações e as pesquisas a esse respeito ainda são escassas (SCIOR, 2011).

Os professores que já passaram pela formação inicial ainda devem ser alvo de intervenções. Pesquisas apresentam os resultados de capacitações com professores já em serviço, utilizando diferentes estratégias. Os programas de pós-graduação ou cursos específicos sobre a área da Educação Especial e da inclusão podem trazer efeitos positivos (DAWN; MALE, 2011), assim como treinamentos de professores em serviço (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; SARI, 2007), e mais recentemente, cursos de formação à distância (RODRIGUES; CAPELLINI; REIS, 2013).

A despeito de a maioria das pesquisas apresentarem efeitos positivos de intervenções que se propuseram a mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, algumas intervenções não apresentaram efeitos positivos (WILKINS; NIETFELD, 2004; WOODCOCK; HEMMING; KAY, 2012). Possivelmente, aulas teóricas e leituras não são suficientes para modificar atitudes negativas de professores, uma vez que, além de aspectos cognitivos, envolvem componentes afetivos e comportamentais que não são afetados necessariamente pelo acesso à informação.

Gatti (2003) ressaltou que para programas formativos terem impacto efetivo no modo de agir das pessoas, é imprescindível que considerem as condições psicossociais e culturais dos sujeitos envolvidos, além de suas condições cognitivas, buscando integrar vida e trabalho dos participantes. A formação do professor é um processo dinâmico e permanente, não se encerra em uma formação inicial, básica, nem mesmo em capacitações continuadas (PERRENOUD, 2002). Deve ocorrer troca de experiências entre os pares, a reflexão sobre sua prática profissional e a formação articulada a um projeto de trabalho (CRUZ; SORIANO, 2010).

Em busca de um aprofundamento dos aspectos relacionais envolvidos no processo de inclusão escolar, é relatado neste artigo um recorte da tese de Vieira (2014). Ela se insere no universo da formação docente para a Educação Inclusiva e trata da temática das atitudes sociais em relação à inclusão, além de propor avaliar cientificamente os efeitos de uma capacitação inovadora de professores para ministrar um programa informativo¹.

Tratou-se de um programa sobre as temáticas das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil inspirado no programa de Ferreira (1998). Esse programa foi atualizado e avaliado com efeitos positivos nas atitudes e concepções de crianças quando aplicado por Vieira e Denari (2012). O programa atual trata de uma sequência de temáticas que incluem diversidade, deficiências, escolarização, sentimentos e principalmente as relações com pessoas com deficiências, que são trabalhadas com estratégias lúdicas e pedagógicas variadas. Também se ampliou a abordagem apenas da deficiência intelectual, proposta no programa original, para os demais tipos de deficiências.

O objetivo da intervenção foi capacitar os professores para abordarem a temática da diversidade e das deficiências com todos os seus estudantes de modo acessível, interessante e que levasse à construção de atitudes positivas em relação à inclusão por parte dos alunos. Os professores aplicaram o programa aos seus estudantes e foram capacitados para abordar as temáticas através de diferentes estratégias previstas em cada encontro.

A elaboração dessa capacitação foi baseada nas teorias e técnicas da Psicologia Social, especialmente as que se referem às mudanças de atitudes sociais. Além de verificar o efeito do programa informativo nas atitudes dos estudantes, uma vez que é voltado ao público infantil, estiveram em foco especialmente as atitudes sociais dos próprios professores. A hipótese levantada foi a de que, ao serem capacitados e ao ministrarem o programa informativo aos seus alunos, suas próprias atitudes sociais tornar-se-iam mais favoráveis. Elaborou-se um delineamento cuidadoso para investigar os efeitos dessa intervenção. No presente artigo, o enfoque está nos resultados obtidos em relação às atitudes sociais dos professores.

Método

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. Uma delas constituiu o grupo experimental (GE) e a outra o grupo controle (GC). Ao total, foram considerados participantes, 52 professores que participaram de todas as etapas, 30 do GE e 22 do GC.

Utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP, Campus de Marília, que tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais no processo de inclusão e cumpre todos os requisitos da sua padronização e validade (OMOTE, 2005). É composta por 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Metade dos itens tem enunciado positivo, ou seja, a concordância com o seu conteúdo expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão, e a outra metade negativo, pois a concordância com o enunciado indica atitudes desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira serve como um indicador da confiabilidade das respostas (OMOTE et. al, 2005).

As etapas de coleta de dados e de intervenção foram desenvolvidas em duas fases.

A primeira fase foi composta por: a) pré-teste com todos os professores do GE e do GC, no qual foi aplicada a ELASI a todos os professores, coletivamente, de acordo com seu Horário de Estudo Coletivo (HEC), que ocorria semanalmente no turno contrário ao do trabalho; b) intervenção, caracterizada por capacitação dos professores do GE e aplicação do programa informativo aos alunos do GE. O objetivo da intervenção foi capacitá-los para abordarem a temática das deficiências e da inclusão com todos os seus estudantes de modo acessível, interessante e que levasse à construção de atitudes positivas em relação à inclusão por parte dos alunos. As temáticas foram trabalhadas com estratégias lúdicas e pedagógicas variadas que englobaram leitura de histórias infantis, teatro de fantoches, dramatizações, colagem, desenho, pintura, jogos, contato com equipamentos utilizados por pessoas com deficiência, vídeos, etc. Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade quinzenal. A capacitação ocorreu em

grupo, no HEC dos professores. A pesquisadora foi a responsável pela capacitação, que ocorreu na forma de uma exposição dialogada. Assim, ela realizou no HEC do período da manhã a capacitação com os professores que trabalhavam à tarde, e no HEC da tarde, a mesma capacitação com os professores que atuavam no período da manhã e c) pós-teste com os professores do GE e pré-teste com professores do GC. Após a intervenção, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste, aplicado tanto ao GE quanto ao GC. A pesquisadora aplicou a ELASI, sendo esta etapa considerada um pós-teste para o GE e um pré-teste 2 para o GC.

Na segunda fase, realizaram-se: a) intervenção, composta por capacitação dos professores do GC e aplicação do programa informativo aos alunos do GC. Foi realizada a mesma capacitação proposta anteriormente, agora apenas com os professores do GC, e aplicado o mesmo programa informativo por esses professores aos seus alunos do GC e b) pós-teste com os professores do GC e o *follow up* com professores do GE. Após a capacitação do GC, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste com ambos os grupos, funcionando com um pós-teste para o GC, após a capacitação, e como um *follow up* para o GE, 18 semanas após o término de sua capacitação, para avaliar se as possíveis mudanças observadas anteriormente se mantinham após esse período de tempo. Assim, foi aplicada a ELASI a todos os professores, tanto do GE quanto do GC, pela pesquisadora.

Com essa fase, buscou-se a replicação do experimento, pois se construiu um tipo de delineamento de série temporal múltipla, aplicando-se o mesmo procedimento em dois grupos e em momentos distintos (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1976). Adicionalmente, uma demanda ética foi atendida, pois o GC, participante apenas da coleta de dados até então, também teve a oportunidade de participar da intervenção e de ter acesso a seus possíveis benefícios.

Para a análise de dados da ELASI, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Preliminarmente, foram calculados os escores na escala de mentira. Nenhum dos professores foi eliminado do estudo em função desses dados.

Posteriormente, os itens da escala de mentira foram eliminados e aos demais itens da ELASI foram atribuídos valores de acordo com a alternativa assinalada, segundo o seguinte critério: nos itens positivos, a nota 5 é para a alternativa concordo inteiramente, nota 4 para concordo mais ou menos e assim por diante até a alternativa discordo inteiramente, que recebe a nota 1. Nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa discordo inteiramente e a nota mínima, para concordo inteiramente. O escore total do indivíduo foi dado pela somatória das notas obtidas nos itens, que podia variar de 30 a 150 (OMOTE et al., 2005).

Posteriormente, foram realizadas análises estatísticas para a verificação das diferenças entre os grupos nas diferentes etapas da pesquisa, utilizando-se da prova de Mann-Whitney.

Resultados e discussão

A primeira etapa da análise dos dados consistiu em verificar se no pré-teste os grupos da manhã, comparados com os da tarde tanto no GE quanto no GC, apresentavam diferenças estatisticamente significantes em termos das atitudes sociais em relação à inclusão por meio da prova de Mann-Whitney. O resultado mostrou que os grupos puderam ser considerados equivalentes ($p= 0,67$ e $p=1$, respectivamente), o que permitiu constituir um único grupo experimental e um único grupo controle. Na Tabela 1 são apresentados os resultados da ELASI para o GE e o GC, indicando as medianas, variações e medidas de dispersão de cada grupo nos diferentes momentos de mensuração.

Tabela 1 - Resultados da ELASI em GE e GC nas diferentes etapas.

Grupos	ETAPAS	Varição (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
GE n= 30	PRÉ-TESTE	103-147	132	125,25-140,75
	PÓS-TESTE	110-148	138	133,25-140,75
	FOLLOW UP	113-150	136,5	128,25-143,5
GC n= 22	PRÉ-TESTE	127-148	135,5	131-137,75
	PRÉ-TESTE 2	123-150	134	129,5-136,5
	PÓS-TESTE	118-147	138	131,5-140,5

Apesar dos cuidados tomados no delineamento do estudo, GE e GC constituíram-se naturalmente, ou seja, foram amostras de conveniência. Assim, foi imprescindível a realização de cálculos preliminares para a verificação da equivalência entre os grupos no momento do pré-teste. Realizaram-se análises estatísticas para a verificação da equivalência entre os grupos, utilizando-se a prova de Mann-Whitney. Os cálculos evidenciaram não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p=0,53$), ou seja, estes puderam ser considerados equivalentes no início do estudo.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados das comparações entre GE e GC nas diferentes etapas, sendo utilizada a prova de Mann-Whitney.

Foram comparados os dados de GE com os de GC depois de transcorridas 18 semanas do pré-teste, tendo neste período o GE passado pela capacitação. O objetivo foi verificar os efeitos da capacitação do GE comparando as atitudes sociais

em relação à inclusão dos professores deste grupo com as daqueles que não tiveram acesso à capacitação. Após a capacitação realizada com o GE, os grupos apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p=0,01$).

Tabela 2 - Comparação entre os grupos GE e GC de professores.

Grupos Testados	Valores de p
GE PRÉ x GC PRÉ	0,53
GE PÓS x GC PRÉ2	0,01
GE <i>FOLLOW UP</i> x GC PÓS	0,55

Esses resultados indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão. Isso porque, quando comparados no pré-teste, os grupos não apresentaram diferença estatisticamente significativa, ou seja, puderam ser considerados equivalentes. Após a capacitação do GE, ou seja, na etapa considerada pós-teste para este grupo e pré-teste 2 para o GC, os grupos apresentaram uma diferença significativa, com os escores do GE sendo maiores que os do GC. Após ter acesso à capacitação, o GE apresentou atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que o GC, que não passou pela capacitação.

O GC também passou pela mesma capacitação após cumprir a sua função de controle, com as mensurações de atitudes sociais feitas no pré-teste e pré-teste 2.

Os grupos foram comparados após a realização da capacitação do GC, transcorridas 18 semanas, nas quais o GE não teve acesso a encontros de capacitação. Assim, foram comparadas as atitudes sociais dos professores do GE no momento denominado *follow up* com as dos professores do GC em seu pós-teste. O objetivo da comparação foi o de verificar os efeitos da capacitação no GC e a manutenção dos seus efeitos no GE depois de transcorrido esse período sem intervenção. Assim, em seguida à capacitação do GC, os grupos foram comparados novamente e os resultados indicaram não haver mais diferença estatisticamente significativa entre eles ($p=0,55$). Após a capacitação do GC, as atitudes sociais de seus professores se tornaram equivalentes às dos professores do GE, que passaram pela capacitação anteriormente.

Os resultados indicam que a capacitação modificou as atitudes sociais também dos professores do GC em relação à inclusão e, além disso, que as mudanças observadas no GE logo após sua capacitação se mantiveram, pois quando testados no

momento de *follow up*, não apresentam diferenças em comparação ao GC, que tinha acabado de passar pela capacitação.

Os achados corroboram os resultados de vários estudos que desenvolveram intervenções com professores em formação e observaram mudanças em suas concepções e atitudes sociais, utilizando-se de diferentes estratégias tais como cursos pontuais e disciplinas específicas (OMOTE et al., 2005; SHADE; STEWART, 2001), acesso ao material escrito e debate de ideias em grupo (MCFALLS; COBB-ROBERTS, 2001; SHARMA, 2012), articulação do acesso a informações com o contato com pessoas com deficiências ou a oportunidade de vivências práticas no cotidiano escolar (GOLMIC; HANSEN, 2012; MILLER, 2008; STAMOPOULOS, 2006).

Os efeitos positivos do programa de formação também vão ao encontro de pesquisas com professores já em serviço, nas quais foram encontrados resultados positivos no que tange às mudanças nas atitudes sociais dos professores, sendo investidas capacitações na forma de cursos de pós-graduação ou específicos sobre a área da Educação Especial e da inclusão (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; CAMPBELL; GILMORE; CUSKELLY, 2003; DAWN; MALE, 2011; JOHNSON; HOWELL, 2009; LIFSHITZ et al. 2004; SARI, 2007), espaços para a reflexão sobre a prática docente (LEITE; ARANHA, 2005; ORTIZ, 2003), oportunidades de debate, compartilhar ideias em grupo e exercícios de auto percepção e autoconhecimento (SHARMA; FORLIN ; LOREMAN, 2008), disponibilização de informação escrita sobre temas relacionados à Educação Especial ou ainda, o contato com professores e profissionais da área (KIM; PARK; SNELL, 2005) depois de e educação à distância (RODRIGUES; CAPELLINI; REIS, 2013).

As mudanças nas atitudes sociais dos professores em função da capacitação podem ser compreendidas à luz da teoria da dissonância cognitiva (FESTINGER, 1957). A capacitação proporcionou o acesso a informações diversificadas sobre a temática das deficiências e da inclusão, possivelmente algumas delas contrárias às concepções de alguns participantes. Como proposto pelo autor, o contato com uma nova informação que apresenta uma cognição contrária a original gera um estado de dissonância, que é desagradável ao indivíduo. Partindo do pressuposto de que os seres humanos procuram um estado de equilíbrio entre suas cognições, os professores devem ter buscado reduzir ou eliminar essa dissonância e evitar seu aumento.

Os professores em estado de dissonância poderiam, em outras circunstâncias, utilizar-se da “exposição seletiva à informação nova”, ou seja, escolher não ter contato com cognições que gerassem mais desequilíbrio em relação às pré-existentes. O fato é que a capacitação desenvolvida em seu HEC, na própria escola, de certo modo os “obrigou” continuamente, durante várias semanas, a ter acesso a novas informações sobre o tema, além de proporcionar o debate grupal sobre o assunto, que mobilizou elementos afetivos importantes, como a necessidade de apoio social. Além disso, a administração do programa informativo a seus alunos pode ter criado situações nas quais os professores tiveram que defender publicamente cognições que poderiam ser contrárias às suas crenças originais, contribuindo para fortalecer ainda mais a dissonância cognitiva. Desse modo, é provável que a alternativa adotada pelos sujeitos em

estado de dissonância foi a mudança nas cognições pré-existentes, de modo que se aproximassem mais das novas cognições, minimizando contradições dos elementos entre si com seu novo conteúdo, diminuindo assim, o desequilíbrio entre eles (RODRIGUES, 1986).

Os professores, ao entrarem em contato com informações favoráveis à inclusão, ao serem implicados em ações de planejamento e execução do programa informativo, que demandaram tempo, energia e compromisso público com cognições positivas em relação à inclusão, experimentaram um estado de dissonância que é desagradável ao sujeito. Alternativas para retomada do equilíbrio seriam desistir do programa ou realizar as atividades para as quais eram capacitados sem nenhum envolvimento e comprometimento. A grande maioria dos professores finalizou com dedicação e demonstrou mudanças em suas atitudes sociais, tornando-as mais positivas. Conclui-se que a provável alternativa adotada foi transformar suas cognições anteriores, no sentido de as tornarem mais compatíveis com as atuais informações, os discursos e as vivências propostas pela capacitação.

O programa abordou especialmente os componentes cognitivos das atitudes, na medida em que propiciou informações sobre o tema, mas também perpassou por elementos afetivos e comportamentais quando propôs aos professores a realização da atividade prática de aplicação do programa a seus alunos e os convidou a reflexões sobre estas vivências no âmbito grupal. Ademais, qualquer modificação em um destes componentes (cognitivo, afetivo ou comportamental) afeta todo o sistema das atitudes sociais e pode resultar em uma mudança delas, também em busca do equilíbrio.

Nesse sentido, o acesso a novas informações pode ter propiciado dissonância a alguns professores que no âmbito afetivo, sentiam-se resistentes à aproximações com pessoas com deficiências, ou ainda àqueles que se negavam a receber alunos com deficiência em suas salas ou tinham comportamentos mais sutis que mantinham a exclusão, como se negar à adequar atividades ou estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos. Provavelmente esses professores, ao entrarem em contato com estas cognições, tiveram que buscar reequilibrar seus componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o que pode ter gerado mudança em suas atitudes sociais, no sentido de torná-las mais positivas em relação à inclusão.

Os encontros do programa foram compostos por diferentes momentos: (a) capacitação presencial, (b) preparação para a aplicação em sala e (c) aplicação a seus alunos. Cada um desses momentos foi pautado em estratégias de mudanças de atitudes sociais, que articuladas no programa como um todo, surtiram os efeitos almejados.

No caso dos momentos de capacitação presencial, os professores foram expostos a informações sobre a temática das deficiências e da inclusão em encontros pautados na comunicação para mudanças de atitudes sociais, que considerou os seguintes fatores, descritos por Krech, Crutchfield e Ballachey (1969): situacionais, fontes de informação, meios de comunicação, forma e contexto da informação, conclusões do orador e do público, ordem da apresentação e intensidade da ameaça. Os encontros presenciais foram organizados em: (a) aquecimento e relato da aplicação em sala de

aula, (b) exposição dialogada de conceitos e atividades para o encontro a ser aplicado aos alunos e (c) esclarecimento de dúvidas e entrega do material.

Os fatores situacionais se referiram ao trabalho em pequenos grupos, que propiciaram espaço de escuta das demandas destes professores sobre o tema, sem julgamentos, incentivando a troca de ideias, experiências e reflexões sobre sua prática em um ambiente agradável, com o objetivo de desenvolvimento docente. Os elementos descritos como confiança e debate em grupo só foram alcançados devido aos demais, como, a chamada “fonte de informação”. Procurou-se estabelecer uma relação de cumplicidade entre os participantes e a pesquisadora, oradora na capacitação (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

O trabalho em pequenos grupos visou também o desenvolvimento da auto-percepção dos professores no que se refere às suas concepções, sentimentos e condutas em relação à inclusão, que possivelmente foi afetada pela capacitação. A auto-percepção é considerada um elemento importante a ser trabalhado quando se busca mudanças de atitudes sociais, assim como outros elementos relacionados à personalidade, como pontuam Zimbardo e Ebbesen (1973), para os quais a base motivadora do preconceito é inconsciente e só a oportunidade de expressão de afetos ligados a essas atitudes podem gerar certa autocompreensão, que ampliam a possibilidade de mudança das atitudes preconceituosas.

Adicionalmente, o fato de estarem em grupos pode ter mobilizado o que Ajzen e Fishbein (2005) destacaram como “norma subjetiva”, ou seja, a percepção que o indivíduo faz sobre o julgamento alheio a seu respeito e sua motivação para se comportar de acordo com essa expectativa externa. Como a maioria dos professores optou por um posicionamento favorável à inclusão em seu discurso, para serem bem avaliados pelo grupo e continuarem pertencendo a ele, aqueles com opiniões contrárias passaram a revê-las e até modificá-las.

O diferencial desta capacitação em relação aos demais citados na literatura, encontra-se especialmente no fato de os professores serem capacitados para aplicar um programa de mudanças de atitudes sociais aos seus alunos e, por meio desse movimento, modificarem suas próprias atitudes. Nesse sentido, para além dos encontros presenciais com a pesquisadora, nos quais tiveram acesso a informações e puderam debater o tema em grupo, as etapas de preparação e execução da aplicação do programa com os alunos merecem destaque como estratégias potentes para a transformação das atitudes sociais destes professores.

Os momentos de preparação da aplicação do programa em sala de aula por parte do professor, envolveram atividades como leitura do material escrito encaminhado por email, que continha os slides da exposição dialogada e pequenos textos, e a preparação do material para utilização com os alunos, que incluiu vídeos a serem exibidos em sala, ensaio do teatro de fantoches a ser apresentado para os alunos e preparação do material para colagem, dentre outros. Essas etapas, previstas no planejamento do programa e no acordo com os professores, demandaram investimento de tempo e energia por parte deles fora do horário de trabalho na escola. A partir

do momento em que prepararam todo o material do programa, fizeram leituras, assistiram aos vídeos e ensaiaram o teatro, além de terem acesso a novas informações, novamente precisaram buscar o equilíbrio entre sua cognição, emoção e ação.

A capacitação culminou com a aplicação do programa em sala de aula a seus alunos, quando foram colocados em prática os conhecimentos adquiridos no processo até então, utilizados os materiais preparados e postos em ação outros elementos cognitivos, afetivos e comportamentais. Tais eventos revelaram o investimento de tempo e energia tanto na preparação quanto na aplicação do programa. Leshman e Crano (2002) afirmaram que quanto maior o interesse investido pela pessoa no objeto atitudinal, maior será a correspondência entre as atitudes e o comportamento. Como poderiam investir tanto tempo e dedicação a um assunto como a inclusão se não acreditassem de fato nela e não adotassem condutas inclusivas?

Outro fator situacional essencial para as mudanças das atitudes é o chamado “compromisso público”, ou seja, quando os sujeitos declaram seu posicionamento sobre algo para uma audiência, tendem a modificar suas atitudes em conformidade com suas afirmações (HOVLAND; PRITZER, 1957). Adicionalmente, a decisão grupal afeta esse fenômeno, pois após discussão, o consenso do grupo tende a influenciar fortemente as atitudes individuais. Ambos os fatores foram abarcados nessa capacitação, pois os professores foram colocados em pequenos grupos para discutirem a temática da inclusão e principalmente, ao aplicarem o programa informativo aos seus estudantes, tiveram que discorrer sobre o tema de modo favorável, incentivando seus alunos a desenvolverem atitudes mais positivas. A partir do momento em que o professor defendeu um posicionamento favorável à inclusão em sala de aula, aumentou-se a tendência às suas atitudes também tornarem-se positivas. O desequilíbrio entre o que ele falava e o que pensava, sentia ou fazia criar condições para a modificação do que fazia parte do mundo interno e aos quais os outros não tinham acesso. A mudança em atitudes sociais era uma forma de buscar congruência entre o público e o privado.

Conclusões

Os resultados obtidos indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. A aplicação do procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC como replicação, fortaleceu a confiabilidade dos resultados obtidos, pois se reafirmaram os efeitos da capacitação, que em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças ora observadas no GE logo após sua capacitação mantiveram-se depois de transcorridas 18 semanas.

O diferencial desta pesquisa se refere especialmente à possibilidade de os professores, ao modificarem as atitudes sociais de seus alunos, poderem também transformar suas próprias atitudes sociais em relação à inclusão.

O ponto forte da capacitação provavelmente se deve à convergência de diferentes estratégias embasadas na Psicologia Social. Nesse sentido, para além dos encontros presenciais com a pesquisadora, nos quais os professores tiveram acesso a

informações e puderam debater o tema em grupo, as etapas de preparação e execução da aplicação do programa aos alunos merecem destaque como estratégias potentes para a transformação das atitudes sociais desses professores.

Referências

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. The Influence of attitudes on behavior. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 173-221.
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The Influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, London, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n° 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- CAMPBELL, J.; GILMORE, L.; CUSKELLY, M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, Abingdon, v. 28, n. 4, p. 369-379, 2003.
- COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. **Teacher Education and Special Education**, London, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.
- CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 13, n. 3, p. 116, set./dez., 2010.
- DAWN, B.; MALE. The Impact of a professional development program e on teachers attitudes towards inclusion. **Support for Learning**, Birmingham, v. 26, n. 4, p. 182-186, 2011.
- FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças**. São Paulo: Memnon, 1998.
- FESTINGER, L. **A Theory of cognitive dissonance**. Evanston, III: Row Peterson, 1957.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GOLMIC, B. A.; HANSEN, M. A. Attitude, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. **International Journal of Special Education**, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2012.
- HOVLAND, C. I.; PRITZKER, H. A. Extent of opinion change as a function of amount of change advocated. **Journal of Abnormal Social Psychology**, v. 54, n. 2, p. 257-261, Mar. 1957.
- JOHNSON, G. M.; HOWELL, A. J. Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. **International Journal of Special Education**, v. 24, n. 2, p. 35-41, 2009.
- KIM, J.; PARK, E.; SNELL, M. E. Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. **Mental Retardation**, v. 43, n. 6, p. 401-15, Dec. 2005.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O Indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1969.
- LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 207-215, 2005.
- LEHMAN, B. J.; CRANO, W. D. The pervasive effects of vested interest on attitude criterion consistency in political judgment. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 38, n. 2, p. 101-112, Mar. 2002.
- LIFSHITZ, H.; GLAUBMAN, R.; ISSAWI, R. Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. **European Journal of Special Needs Education**, London, v. 19, n. 2, p. 171-190, Jun. 2004.

- McFALLS, E. L.; COBB-ROBERTS, D. Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction: implications for teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 52, n. 2, p. 164-172, Mar./Apr. 2001.
- MILLER, M. **What do students think about inclusion?** Phi Delta Kappan, Bloomington, v. 89, n. 5, p. 389-391, 2008.
- NEVES, M. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia nas universidades públicas paulistas.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.
- ORTIZ, L. G. M. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação Inclusiva.** 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- PERRENOUD, P. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. In. PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 29-45.
- PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: Objetivo central da formação dos professores?. In. PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 47-70.
- RODRIGUES, A. **Psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. Formação continuada de professores e as atitudes sociais em relação à inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43., 2013, Aracaju. **Anais...** Aracaju, Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- SARI, H. The Influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. **Deafness and Education International**, v. 9, n. 3, p. 131-46, Sept. 2007.
- SCIOR, K. Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: a systematic review. **Research in Developmental Disabilities**, New York, v. 32, v. 6, p. 164–2182, Nov./Dec. 2011.
- SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais:** delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1976. v. 1.
- SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. **Preventing School Failure**, v. 46, n. 1, p. 37-41, Fall 2001.
- SHARMA, U. Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 37, n. 10, p. 52-66, Oct. 2012.
- SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. **Disability & Society**, v. 23, n. 7, p. 773-785, Dec. 2008.
- SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília.** 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- STAMOPOULOS, E. Empowering preservice teachers to embrace diversity (free full-text available). **AJEC**, v. 31, n. 4, p. 30-39, Dec. 2006.
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 265-282, 2012.
- VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos.** 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- WILKINS, T.; NIETFELD, J. L. The Effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Amington, v. 4, p. 115-21, 2004.

WOODCOCK, S.; HEMMINGS, B.; KAY, R. **Does Study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?**. Australian Journal of Teacher Education, Perth, v. 37, n. 6, p. 1-11, Jun. 2012.

ZIMBARDO, P.; EBBESEN, E. B. **Influência em atitudes e modificação de comportamento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

Notas

¹ Optou-se pela utilização da expressão “programa informativo”, porém a proposta vai além de propiciar o acesso a informações, pois contempla estratégias lúdicas e educacionais que visaram à mudança de atitudes sociais.

Correspondência

Camila Mugnai Vieira – Faculdade de Medicina de Marília, Ambulatório de Saúde Mental. Avenida Monte Carmelo, até 410/411. Fragata. CEP: 17501360. Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: camilamugnai@gmail.com

Recebido em 11 de julho de 2017

Aprovado em 11 de agosto de 2017