

# **ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNESP<sup>1</sup>**

## **SOCIAL ATTITUDES TOWARDS INCLUSION: THE COURSE OF PEDAGOGY OF UNESP'S "FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA"**

*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes<sup>2</sup>*

*Sadao Omote<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Os ideais da educação inclusiva podem ser efetivados por meio de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação a elas e, principalmente, direcionar a ação para a sua aceitação. A partir dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no início e no final do processo formativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP. Neste estudo participaram 34 estudantes do curso de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada com os mesmos participantes em dois momentos distintos: no primeiro e no quarto ano do curso. Os dados foram coletados por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os escores de atitudes sociais desses participantes foram comparados por meio da prova Wilcoxon. A diferença é altamente significativa ( $p < 0,0001$ ), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação. Uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido a estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática. Essas disciplinas são “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do ambiente social. As atitudes se desenvolvem por meio de vários fatores e por meio da experiência e da aprendizagem e pensamos que isto foi proporcionado aos participantes ao longo do curso.

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo nº 2011/00501-4). Este trabalho foi apresentado no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, e na 11ª Jornada de Educação Especial, realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela FFC/UNESP; Pesquisadora e pós-doutoranda pelo Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma da FFC/UNESP - Campus de Marília. E-mail: [crisrefonseca@fundec.edu.br](mailto:crisrefonseca@fundec.edu.br).

<sup>3</sup> Professor Livre Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP - Campus de Marília; Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE; Líder do Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma da FFC/UNESP - Campus de Marília. E-mail: [somote@uol.com.br](mailto:somote@uol.com.br).

PALAVRAS CHAVE: Atitudes Sociais. Inclusão. Formação Inicial. Curso de Pedagogia.

**ABSTRACT:** The ideals of inclusive education can be effected by means of social attitudes in favor of inclusion, since these can rearrange beliefs and cognitions about the differences, direct affection to be favorable towards differences and mainly direct the action to accept the differences. From this perspective, the present study aims to compare social attitudes towards inclusion, kept by the same participants from the beginning until the end of the training process of UNESP's "Faculdade de Ciência e Tecnologia". This study involved 34 students of the Faculty of Education. Data collection was conducted with the same participants at two different times: of the first and of the fourth year in the course. Data were collected through Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion - ELASI, which is an instrument designed and validated for the measurement of social attitudes regarding inclusion. The scores of social attitudes of these participants were compared using Wilcoxon's test. The difference is highly significant ( $p < 0.0001$ ), indicating that significant changes have occurred in social attitudes of these students regarding inclusion, becoming more favorable at the end of the course, compared to the beginning of training. One of the possible variables to change social attitudes may have been the curricular structure of the course, once appearing in the process of training two mandatory courses on the subject. These disciplines are "Foundations of Inclusive Education" and "Sign Language, Information and Communication Technology in Education." Attitudes are formed as a result of the action of the person making knowledge of the environment social. Attitudes are developed by various factors and through experience and learning and we believe that this was provided to participants throughout the course.

**KEYWORDS:** Social Attitudes. Inclusion. Initial Training. Pedagogy Course.

## INTRODUÇÃO

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

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de frequentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica. Tal processo está em construção permanente e é passível de transformação e ressignificação.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional

munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003) e que incluam estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantida, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno. Salienta-se que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959<sup>i</sup>.

Omote (2004a, p. 299) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas nos mais variados aspectos, ainda que muito lentamente. Nos anos de 1990 a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral”, intensificado pelos crescentes debates sobre os direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (OMOTE, 2004a, p. 302).

De acordo com o autor citado essa escola já está começando a ser construída e alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas solidamente fundamentadas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que a análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão sugere a ocorrência de “(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar” (OMOTE, 2004b, p. 05).

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

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, p. 97-98), os elementos característicos das atitudes sociais são “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”.

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

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são certamente uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que organizam ou reorganizam crenças e cognições sobre as diferenças, direcionam a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e principalmente direcionam a ação para a aceitação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” pode ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes genuinamente inclusivas. Do contrário, técnicas, recursos e capacitações poderão servir até para excluir ou justificar a exclusão ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente às do professor. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma idéia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum. 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 frequentemente que os professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar

a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Destaque-se que:

[...] os professores são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, 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 (OMOTE, 2003, p. 1).

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 do aluno com deficiência 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.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do CEFAM e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio (OMOTE et al., 2003; 2005). Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno com deficiência.

Os estudantes do CEFAM e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno com deficiência em sala de aula, razão pela qual a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, em vista da sua situação profissional de lidar com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Embora existam resultados contraditórios, de modo geral pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do

gênero feminino (PEARMAN et al., 1992), mais jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; RIZZO, 1985; RIZZO; WRIGHT, 1988; RIZZO; VISPOEL, 1991), com experiência docente no ensino comum (FONSECA-JANES, 2010), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003; MARSTON; LESLIE, 1983), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996), com experiência no ensino de alunos deficientes (AVRAMIDIS; KAYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; OLSON, 2008; OMOTE, 2010; OMOTE, 2005; ROMMI; LEYSER, 2006; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000; PARASURAM, 2006), tipo de deficiência e grau de comprometimento (BALEOTTI, 2006; RIZZO; VISPOEL, 1991), formação (RIZZO; VISPOEL, 1992) e competência docente (RIZZO; WRIGHT, 1988)

Elliott (2008) ao estudar as atitudes sociais de professores de educação física em relação à inclusão de crianças com deficiência mental moderada e física em ambientes escolares verificou que existe uma relação direta entre as atitudes dos professores e a sua eficácia. Os professores com atitudes positivas para a inclusão fornecem estratégias de ensino de maneira que os alunos obtenham mais sucesso.

Estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão apontam ainda que para oferecimento de estratégias de ensino mais favoráveis pelo professor para a inclusão de alunos com deficiência, inúmeras variáveis estão envolvidas na eficácia do processo de inclusão, tais como: alunos com menor grau de deficiência (MINNER; KNUTSON, 1982; RIZZO, 1984) e as crianças com deficiências menos graves (RIZZO, 1984; RIZZO; VISPOEL, 1991; RIZZO; WRIGHT, 1987; TRIPP, 1988).

Pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão também encontraram associação entre a autopercepção da competência, preparação profissional e experiência com pessoa deficiência (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALEOTTI, 2006; ELLIOTT, 2008; OMOTE, 2005; ROMI; LEYSER, 2006; PARASURAM, 2006; RIZZO; VISPOEL, 1992). Rizzo e Vispoel (1991) e Rizzo e Wright (1988) argumentam que se os professores se percebem como competentes tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Rizzo (1985), Baleotti (2006), Carvalho (2008), Hsien (2007), Pereira Jr. (2009) e Silva (2008) apontam que professores com preparação profissional para atuar com pessoas deficientes tendem a ter atitudes mais favoráveis. Professores com mais experiência com alunos deficientes também tendem a

desenvolver atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (MARSTON; LESLIE, 1983; RIZZO; VISPOEL, 1991).

Ressaltamos que embora alguns estudos apontem que pessoas do gênero feminino tendam a ter atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE et al., 2005; PEARMAN et al., 1992; TINOS; ORLANDO; DENARI, 2008). Os estudos de Patrick (1987), Rizzo e Vispoel (1991), Rizzo e Wright (1988), Fonseca-Janes (2010) indicam que não existe essa diferença de gênero nas atitudes de professores no ensino de pessoas com deficiência.

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na perspectiva da inclusão, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do ensino fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno com deficiência, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial, sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Num outro estudo, com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, foi evidenciado que esses pais também apresentavam pontos de vista favoráveis à colocação de alunos com deficiência em classes de ensino comum (BOSELLI, 2001).

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, frequentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados, talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

Deste modo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à educação inclusiva, foi realizado um estudo sobre a temática, envolvendo estudantes dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (FONSECA-JANES, 2010).

O presente relato tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no quarto ano de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente.

## MÉTODOS

Participaram deste estudo 34 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP. A coleta de dados foi realizada com os mesmos participantes em dois momentos distintos: no primeiro e no quarto ano do curso.

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005). Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. As alternativas para a resposta são (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para assegurar a confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis. A ELASI possui duas formas equivalentes, mas no presente estudo foi utilizada apenas a forma A.

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

itens e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

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

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

Tabela 1 – Síntese de escores da ELASI obtidos por participantes no início e no último ano de formação no curso de Pedagogia

	<b>Varição</b> (Mín. – Máx.)	<b>Mediana</b>	<b>Dispersão</b> (Q1 - Q3)
Início da formação	82 – 141	94	87,25 – 121,75
Último ano de formação	87 – 146	138	131,5 – 141,75

Os parâmetros apresentados na tabela 1 sugerem que, no último ano de formação, os estudantes de Pedagogia apresentaram escores superiores àqueles obtidos no início da formação. Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos em dois momentos distintos da trajetória escolar dos participantes, com um intervalo de três anos, foram comparados por meio da prova de Wilcoxon. A diferença é altamente significativa ( $p < 0,0001$ ), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses

estudantes em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação.

Esse resultado é de extrema valia, uma vez que até o momento não existem pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão que avaliam a formação inicial e final dos mesmos participantes em cursos de Pedagogia. Ressaltamos ainda que, em estudos anteriores (FONSECA-JANES, 2010), estes participantes apresentaram atitudes menos favoráveis quando comparados com estudantes de Pedagogia de outros cinco cursos da UNESP. Naquela oportunidade, aventamos a proposição de que concepções e atitudes sociais dos estudantes dessa Unidade Universitária poderiam modificar-se, uma vez que, ao longo do processo de formação, cursariam disciplinas que abordavam questões pertinentes a grupos minoritários e a pessoas com deficiências. Tais disciplinas são “Fundamentos da Educação Inclusiva”, de 75 horas, que consta no núcleo de formação básica e “LIBRAS, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, de 75 horas, que faz parte do núcleo de aprofundamento<sup>ii</sup>.

Apenas a inserção de disciplinas na matriz curricular não é garantia de mudanças de atitudes em relação à inclusão por parte dos participantes desta pesquisa. Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização e isto ocorre em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um destes espaços.

As atitudes são formadas por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tende a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. O fato dos participantes terem disciplinas que ofereceu contato com a temática da inclusão e terem tido contato com pessoas com deficiência nos estágios supervisionadas na sala de aula regular também podem ser alguns fatores para mudança de suas atitudes em relação à inclusão. Rizzo e Vispoel (1992), Baleotti (2006), Carvalho (2008); Hsien (2007); Pereira Jr. (2009) e Silva (2008) apontam ser a formação uma das variáveis para mudança de atitudes em relação à inclusão. A variável competência docente (RIZZO; WRIGHT, 1988) também pode ser um dos motivos para essa mudança, uma vez que os participantes estão em fase de conclusão de curso de graduação.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que podem organizar ou reorganizar crenças

e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. A mudança de atitudes em relação à inclusão destes estudantes e futuros educadores pode criar técnicas e recursos que auxiliam todos os alunos.

Conforme apontamos, inicialmente, muitas outras variáveis podem modificar as atitudes sociais, e algumas dessas estão presentes no curso: 91% dos estudantes são do gênero feminino (PEARMAN et al., 1992).

As atitudes sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente podem ter sido modificadas por muitas variáveis, uma vez que os componentes necessários para isso estavam presentes neste curso, conforme relato do coordenador:

[...] Os fundamentos da educação inclusiva, no primeiro ano, [...] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva, de tudo, tudo que foi excluído.

[Fundamentos da educação inclusiva numa] visão bem ampla, de tudo [...] [a professora] trabalha exatamente isso, muito legal o trabalho dela, os alunos adoram a aula dela.

É na didática e nas metodologias. [...] Não dá para dar conteúdo, metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afrodescendentes [...]

[...] A gente conversou com [a professora responsável pelas duas disciplinas] e ela montou uma bibliografia, a ementa e todo o programa. E ela que ficou com essa disciplina. Eu acho que essa disciplina é fantástica, porque se um dia ela não puder mais, pode ter outros, porque entra outros tipos de linguagens, ou seja, está aberta.

[...] só que ela chama LIBRAS e as outras linguagens, porque LIBRAS estava nas diretrizes como obrigatória, ela tinha que entrar.

[...] são 30 horas para LIBRAS. A disciplina tem 75 horas, então, são quase 50% para LIBRAS [...]

[...] No ano passado, foi a primeira turma que saiu e foi muito bom. Porque 2006 a turma que entrou já estava com o currículo bem próximo desse [...]

Além destes ingredientes curriculares, esta unidade de ensino conta com o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social – CPIDES, que promove diversas atividades com o intuito de promover a inclusão de grupos minoritários.

## CONCLUSÃO

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais se constituem como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal.

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

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

## Notas

<sup>i</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar idéias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira. O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais pautavam-se nas idéias de John Dewey e de Émile Durkheim. Nesse documento existem discussões teórica, filosófica, histórica, política e formulações pedagógicas didáticas sobre a educação. Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade. Eles se posicionavam contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, co-educação dos sexos. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (ARRUDA, 2000; AZEVEDO, 1932; 1959; GHIRALDELLI JR, 2003).

<sup>ii</sup> As disciplinas que compõem o núcleo de formação básica são disciplinas que enfocam a área de fundamentos da educação. As disciplinas que compõem o núcleo dos aprofundamentos são as disciplinas voltadas para metodologia e prática de ensino. O núcleo integrador está relacionado com os estágios supervisionados.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. M. L. *História da Educação*. São Paulo: Moderna. 2000. 255p.

ARTIOLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista do professor*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

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

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

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

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

AZEVEDO, F. (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo*. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Ed. Nacional. 1932.

\_\_\_\_\_. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. [original de 1959].

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Reston, v. 35, n. 2, p. 148-159, jun. 2000.

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

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

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

BOSELLI, L. R. V. *A opinião de pais sobre o ensino inclusivo de alunos deficientes*. 2001. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

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

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

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

GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

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

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

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

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

MARTINS, G. A. H. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental*. 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

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

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

OMOTE, S. O uso de  $\chi^2$  na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, TRABALHO E CONHECIMENTO: desafios e responsabilidades das ciências. *Anais ...* Marília: SAEPE. p. 01-09, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe. 2004b.

\_\_\_\_\_. 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.

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

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2003. CD-ROM.

PEARMAN, E. L. et al. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, Reston, v. 27, p.176-182, 1992.

PEREIRA JR., A. A. Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava/PR em relação à educação inclusiva. 2009. 120p. Dissertação (Dissertação em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 2009.

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

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

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

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

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

RIZZO, T. L.; WRIGHT, R. G. Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, Cambridge, v. 26, p. 307-309, 1988.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes. 2007.

SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008. 132p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 2008.

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

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

Recebido em março de 2013.

Aprovado em abril de 2013.