

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE
ATITUDES DE EDUCADORES EM VOLTA REDONDA (RJ) ATRAVÉS
DE TÉCNICAS PROJETIVAS DE COLETA DE DADOS**

Viviane Alves de Oliveira Menezes

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE
ATITUDES DE EDUCADORES EM VOLTA REDONDA (RJ) ATRAVÉS
DE TÉCNICAS PROJETIVAS DE COLETA DE DADOS**

VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA MENEZES

Sob a Orientação da Professora Doutora

Valéria Marques de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Programa
de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica – RJ
Dezembro de 2013

371.9098153

M543e

T

Menezes, Viviane Alves de Oliveira, 1981-

Educação inclusiva: considerações iniciais sobre atitudes de educadores em Volta Redonda (RJ) através de técnicas projetivas de coleta de dados / Viviane Alves de Oliveira Menezes. – 2013. 107 f.: il.

Orientador: Valéria Marques de Oliveira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

Bibliografia: f. 95-97.

1. Educação inclusiva – Volta Redonda (RJ) – Teses. 2. Inclusão escolar - Volta Redonda (RJ) – Teses. 3. Professores – Formação - Volta Redonda (RJ) – Teses. 4. Professores – Atitudes - Volta Redonda (RJ) – Teses. I. Oliveira, Valéria Marques de, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

À Laila: ao meu lado em todas as horas, mostra que a missão de educar pode tornar uma vida plena de sentido.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof.^a. Valéria Marques, um agradecimento especial, não só pelos debates que me abriram novos horizontes, mas pelo respeito mesmo nas discordâncias (muitas!) e pelo empenho em me ajudar nas dificuldades ao longo do caminho.

Aos profs. Allan Rocha Damasceno e Rosita Edler Carvalho por aceitarem participar da banca examinadora e pelas valiosas discussões e contribuições ao corpo teórico e metodológico desta pesquisa.

Aos colegas do NAPNE-CVR, pelo trabalho conjunto que levou à formulação do objeto da presente pesquisa e por acreditar na educação inclusiva contra tudo e todos (mas sempre a favor do estudante-usuário-cidadão).

Ao Colégio Estadual Guanabara, em especial à diretora Sílvia Rodrigues, pela colaboração na pesquisa e parceria em diversas ações de educação inclusiva.

Aos professores e licenciandos entrevistados que me concederam um pouco do seu tempo para realização da entrevista, apesar da rotina sempre apressada de um professor.

Aos demais professores do PPGPSI-UFRRJ: Denis Giovani Monteiro Naiff, Lilian Miranda, Luciene Alves Miguez Naiff, Marcos Aguiar de Souza, Nilton Sousa da Silva, Rosa Cristina Monteiro e Wanderson Fernandes de Souza, pela transmissão de conhecimento e debate de ideias, e também pela dedicação e carinho ao longo desta árdua caminhada.

Aos colegas de turma, pelas amizades conquistadas ao longo do percurso: Alice, Ana Carolina, Aracelly, Bruno, Cristiane, Edna, Joelma, Lucimere, Marla, Nilma, Rosane, Solange, Tássia, Thiene, Wagner. Um agradecimento especial a Edna Silva, companheira de muitas horas, de alegrias, tristezas e transformações.

[...] nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se prestar a exterioridade, ou seja, se ‘estes novos alunos’ envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças.
Abramowicz apud Crochík, 2011b, p. 82.

Eu entendi que esse negócio de inclusão é como a gente jogar futebol num time que só tem perna-de-pau. A gente não aprende nada. Mas se jogar num time de craques, a gente pode melhorar.
Depoimento de pai de aluno apud Ramos, 2010, p. 63.

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de verificar e refletir sobre a associação entre atitude e conceituação verbal sobre educação inclusiva presente na narrativa de docentes e alunos de licenciaturas com e sem experiência de trabalho com pessoas em situação de deficiência. A amostra foi selecionada de modo aleatório. A reflexão sobre educação inclusiva surgiu a partir da experiência da autora em uma instituição de ensino federal, voltada para a educação profissional e tecnológica (EPT), onde está sendo implementada uma política pública de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE). O interesse em realizar pesquisa sobre este tema veio da constatação de que as frequentes oposições à educação inclusiva nas escolas são calcadas mormente no despreparo dos profissionais e na falta de infraestrutura. Por esse motivo, pode ser considerada como parte das ações inclusivas a formação inicial e continuada dos educadores de forma a realçar a Educação como processo, que tem início, mas não tem final. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, que utiliza um instrumento de coleta de dados baseado na técnica projetiva. Foi criado um instrumento para o levantamento de conceituação e de descrição de atitudes dos educadores através de sua narrativa combinando técnicas de complementação de frases e de elaboração de texto sobre o tema. Outra fonte de dados foi o diário de campo da pesquisadora. A análise de dados levou em conta a relação entre as narrativas dos participantes e as descrições das atitudes destes em relação ao objeto da pesquisa baseado no modelo de Análise de Conteúdo de Bardin somada às observações retiradas da análise narrativa de Bruner. Os resultados encontrados apontam para a persistência de ideias do senso comum sobre as pessoas em situação de deficiência, privilegiando o modelo médico e a escolarização sem construção de conhecimento significativo para o sujeito. Espera-se contribuir para ampliação dos estudos sobre a formação docente e a contribuição desta para as políticas inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva, formação docente, atitudes sociais, narrativas.

ABSTRACT

This study aimed to verify and reflect about the association between attitude and verbal conceptualization of inclusive education in this narrative of faculty and undergraduate students with and without experience of working with people facing disabilities. The sample was selected randomly. Reflection on inclusive education arose from the author's experience in an institution of federal education toward vocational and technological education (EFA), where is being implemented a public policy of educational inclusion of people with special educational needs (SEN). The interest in conducting research on this topic arose from the fact that faces frequent opposition to inclusive education in schools especially in the sidewalks are unprepared professionals and lack of infrastructure. Therefore, can be considered as part of the inclusive actions initial and ongoing training of teachers in order to enhance the education as a process that begins but does not end. This is a descriptive, exploratory study that uses an instrument to collect data based on projective techniques. An instrument was built for search conceptualization and description of attitudes of educators through its narrative combining techniques complementing sentences and creation of a text on the topic. Another source of data was the researcher's field journal. Data analysis took into account the relationship between the participants' narratives and descriptions of their attitudes toward the object of the search based on the content analysis of Bardin's model plus the observations drawn from Bruner's narrative analysis. The results point to the persistence of common sense ideas about people in situations of disability, emphasizing the medical model and construction of schooling without significant knowledge to the subject. We expect to contribute to expansion of studies on teacher training and contribution to these inclusive policies.

Keywords: inclusive education, teacher education, social attitudes, narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Correlação entre atitude e conceito	30
Figura 2: Gráfico com percentual de alunos com deficiência divididos por suas características na rede municipal do Rio de Janeiro. Fonte: REDIG, 2010 (adaptado de GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 40).....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atitude e seus componentes	33
Quadro 2: Condições de pesquisa relacionada com as características do instrumento	44
Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes.....	48
Quadro 4: Categorização prévia das frases formuladas	50
Quadro 5: Justificativa da categorização das frases.	50
Quadro 6: Cumprimento da Parte II da atividade solicitada na pesquisa.....	55
Quadro 7: Categorização prévia de respostas.....	57
Quadro 8: Quadro das categorias e subcategorias de análise.	59
Quadro 9: Classificação das respostas de acordo com os elementos das atitudes.....	62
Quadro 10: Tendência das perspectivas educacionais dos sujeitos da pesquisa	69
Quadro 11: Análise crítica da categorização prévia após aplicação do instrumento elaborado.	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência de respostas classificadas conforme os elementos da atitude.....	65
Tabela 2: Frequência de respostas encontradas categorizadas em categorias e subcategorias	66
Tabela 3: Frequência de respostas por questões e categoria – Preconceito (afetivo).....	67
Tabela 4: Frequência de respostas por questões e categoria – Estereótipo (cognitivo)	67
Tabela 5: Frequência de respostas por questões e categoria – Discriminação (comportamental)	68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A PROPOSTA DE INCLUSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO 17	
2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E POPULAÇÕES TRADICIONALMENTE EXCLUÍDAS: FOCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.2. EVOLUÇÃO DO OLHAR SOBRE AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	21
2.3. A DIVERSIDADE NA ESCOLA: INCLUSÃO E APLICAÇÕES PRÁTICAS.....	25
3. ATITUDES, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO SEGUNDO A PSICOLOGIA SOCIAL.....	29
3.1. ATITUDES: PRINCIPAIS DEFINIÇÕES E DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS .	29
3.2. PRECONCEITO, ESTEREÓTIPOS E DISCRIMINAÇÃO: A ATITUDE COMO MECANISMO DE ECONOMIA COGNITIVA.....	32
3.3. CULTURA E PRECONCEITO: O PAPEL DA SOCIEDADE NA GÊNESE E MANUTENÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS	35
3.4. MUDANÇA DE ATITUDE: TÉCNICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES	37
4. METODOLOGIA.....	40
4.1. DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM E CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	42
4.2. OBJETIVOS	47
4.3. SUJEITOS	47
4.4. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE PESQUISA.....	49
4.5. INSTRUMENTO DE COLETA.....	49
4.5.1. Técnicas projetivas	50
4.5.2. Diário de campo	52
4.6. PROCEDIMENTO	54
4.7. MATRIZ DE ANÁLISE DE DADOS.....	56
4.7.1. Análise do próprio instrumento e de seu processo de criação/elaboração ..	56
4.7.2. Matriz de análise dos dados coletados na primeira parte do instrumento aplicado.....	56
4.7.3. Matriz de análise dos dados na segunda parte do instrumento	61
4.7.4. Análise dos dados registrados no diário de campo.....	61
4.8. RESULTADOS	61

4.8.1.	Resultado da primeira parte do instrumento (Assertivas a completar).....	62
4.8.2.	Resultado da segunda parte do instrumento (Assertivas a construir).....	69
4.8.3.	Algumas reflexões sobre as notas do diário de campo	69
5.	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ATITUDES DE EDUCADORES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VOLTA REDONDA (RJ)	72
5.1.	ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	72
5.2.	CATEGORIAS REFERENTES AOS ELEMENTOS DAS ATITUDES	75
5.2.1.	Análise do elemento cognitivo (assertivas/frases 1, 2, 5, 7, 8).....	76
5.2.2.	Análise do elemento afetivo (assertivas/frases 3, 9).....	81
5.2.3.	Análise do elemento comportamental (assertivas/frases 4, 6, 10)	83
5.2.4.	Discussão: como estão as atitudes docentes diante da inclusão?.....	87
5.3.	CATEGORIAS REFERENTES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	88
5.3.1.	Análise da categoria “Sociedade”	88
5.3.2.	Análise da categoria “Escola”	89
5.3.3.	Análise da categoria “Professor”	90
5.3.4.	Análise da categoria “Aluno”	91
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA ENCAMINHAMENTO	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES	99
	APÊNDICE 1: termo de concessão e autorização da pesquisa	99
	APÊNDICE 2: termo de consentimento livre e esclarecido.....	100
	APÊNDICE 3: roteiro de coleta de dados	102
	APÊNDICE 4: tabulação das respostas da primeira parte do instrumento.....	104
	APÊNDICE 5: tabulação das respostas da segunda parte do instrumento	107

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem falado, nos dias atuais, em educação inclusiva e na perspectiva de se incluir grupos sociais tradicionalmente excluídos do sistema educacional. O presente momento histórico, propiciador dessa ressignificação do meio educacional, está articulado a outro movimento mais amplo, isto é, a educação inclusiva está dentro de uma proposta de sociedade inclusiva, com valores democráticos e solidários (COSTA; DAMASCENO, 2012; SASSAKI, 2003).

Entretanto, tal conceito parece se restringir, no senso comum, à educação para pessoas em situação de deficiência. Estas, historicamente, estiveram excluídas do direito à Educação, bem como de outros direitos civis. Contudo, na perspectiva inclusiva, esse conceito é ampliado e se estende a quaisquer necessidades específicas, sejam de caráter temporário ou permanente. Optou-se, neste trabalho, pela designação *pessoas em situação de deficiência* ao invés de *pessoas com deficiência* de acordo com o movimento baseado no modelo psicossocial ao invés do modelo médico.

Este conceito se fundamenta nos critérios apresentados por Edler-Carvalho (2010), a partir dos estudos da autora sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento da Organização Mundial de Saúde (OMS). Com base neste e em pesquisas especializadas sobre o tema das diferenças, Edler-Carvalho (2010) estabelece o conceito de situação de deficiência, devido ao fato de que as diferenças, oriundas ou não de condições orgânicas, são vivenciadas de forma única, a depender do contexto em que se insere a pessoa. Citamos aqui o exemplo da autora como forma de elucidar este importante conceito:

Em outras palavras, a manifestação da surdez, por exemplo, pode trazer vivências dolorosas da diferença, se ao surdo, por razões culturais, for impedida a utilização da língua de sinais sendo ele obrigado a comunicar-se, exclusivamente, com a linguagem oral. Para esse sujeito, a experiência da diferença será distinta da experimentada por um outro surdo ao qual se faculta a utilização da língua de sinais, numa proposta de educação com bilinguismo. Se cada um deles fosse conceituar a diferença que experimenta por ser surdo, teríamos duas práticas narrativas distintas, como distintas são suas interpretações da experiência da surdez, no mundo (EDLER-CARVALHO, 2010, p. 16).

As implicações do modelo psicossocial para as pessoas em situação de deficiência e a educação inclusiva serão abordadas no Capítulo 2.

No decorrer deste trabalho, adota-se também a expressão “pessoas com necessidades educacionais específicas”, embora ainda não tenha sido adotado na legislação e outras políticas públicas sobre o tema. Nascimento, Bugarim, Martins e Martins (2011, p. 2) justificam o uso deste termo entendendo que “cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma ‘necessidade especial’”. Esta visão caracteriza e norteia a pesquisa, levando em conta que a noção de necessidade específica tem sido recentemente defendida por sua coerência com a proposta inclusiva de aceitação das diversidades, sejam quais forem (DAMASCENO; PAULA; MARQUES, 2012; NASCIMENTO et al, 2011).

A mudança de atitude em relação às pessoas em situação de deficiência, embora já fosse influenciada por alguns movimentos esporádicos anteriores, ganha destaque a partir da década de 60, com os movimentos sociais de luta pelos direitos civis, que se estendem a essas pessoas (MANTOAN, 2011; SASSAKI, 2003). As transformações nos movimentos em prol dos direitos das pessoas em situação de deficiência, desde então, passaram por diversas etapas, que vão da criação de instituições especializadas em atendimento, passando pelas tentativas de integração dessas pessoas a espaços sociais comuns, até chegar-se à concepção de uma sociedade inclusiva (SASSAKI, 2003). Atualmente, a inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas é objeto de diversas leis e políticas públicas¹.

A reflexão sobre educação inclusiva surgiu a partir da experiência da autora em uma instituição de ensino federal, voltada para a educação profissional e tecnológica (EPT), onde está sendo implementada uma política pública de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE). A produção científica recente na área educacional contempla também as peculiaridades da educação inclusiva na modalidade EPT, abordando, além da inclusão, acesso e permanência, a inserção sociolaboral desses estudantes, premissa básica do ensino técnico (DAMASCENO et al, 2012).

O interesse em realizar pesquisa sobre este tema veio da constatação de que as frequentes oposições à educação inclusiva nas escolas são calcadas mormente no despreparo dos profissionais e na falta de infraestrutura (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006; RAMOS,

¹ Entre elas podemos citar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394, 20/12/1996; atualizada pela Lei nº 12.796, 04/04/2013), a resolução CNE/CEB nº 04, 02/10/2009, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, 09/01/2001), as quais seguem as diretrizes de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994).

2010). Por esse motivo, pode ser considerada como parte das ações inclusivas a formação inicial e continuada dos educadores de forma a realçar a Educação como processo, que tem início, mas não tem final. A cada momento há algo a ser aprendido, conhecimento a ser construído, atualizado e dialogado. O conhecimento tem um nível interno de elaboração de sentido no sujeito com suas questões singulares, mas tem ao mesmo tempo, um nível externo de negociação de sentido no coletivo em sintonia com o contexto espaço-temporal. Ramos (2010) ressalta que tal formação difere substancialmente daquela exigida para profissionais da antiga educação especial, visto que o foco da capacitação sob perspectiva inclusiva não é o saber especializado de caráter terapêutico, voltado para deficiências específicas (visual, auditiva, intelectual); mas a mudança atitudinal diante das diferenças, buscando construir um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta as necessidades específicas de cada estudante (EDLER-CARVALHO, 2010).

O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar a associação entre atitude e conceitualização verbal sobre educação inclusiva presente na narrativa de docentes e alunos de licenciaturas com e sem experiência de trabalho com pessoas em situação de deficiência.

Como substrato para a discussão, serão contextualizadas as vicissitudes do ensino atual, tendo como ponto de partida o estudo recente de Costa e Damasceno (2012) sobre o impasse criado pela proposição de educação em termos inclusivos diante das políticas educativas preconizadas pelo neoliberalismo – visão político-econômica mundialmente dominante a partir da década de 1990. Os desdobramentos do referido impasse e suas implicações para a construção de uma educação e sociedade inclusivas serão objeto de análise no capítulo 2.

Para viabilizar a discussão sobre as atitudes docentes em relação à educação inclusiva, objeto deste trabalho, o referencial teórico adotado enfatiza a vertente psicossociológica da Psicologia Social, donde vêm os principais estudos sobre atitudes, estereótipos e preconceitos. No capítulo 3, serão trabalhadas as obras de Braghirolli, Pereira e Rizzon (1994); Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), as quais contêm os principais conceitos, estudos empíricos realizados e discussões relevantes sobre estes. Também contaremos com o aporte teórico e prático de Crochík (2011a; 2011b), autor cujos estudos relacionam os conceitos básicos das atitudes, em particular o do preconceito, com a proposta de educação inclusiva, tal como hoje praticada no Brasil. Nesse pormenor, sua obra recente *Preconceito e educação inclusiva* (2011b), ao relacionar a atitude dos educadores à nova realidade das políticas públicas

educacionais brasileiras, oferece importantes subsídios teórico-práticos ao tema deste trabalho.

Esta conceituação servirá de base à proposta metodológica de avaliação das atitudes dos docentes, apresentada no capítulo 4 e que propõe a análise das narrativas dos sujeitos de pesquisa, coletadas mediante duas técnicas: complementação de assertivas previamente categorizadas e produção, pelos docentes, de texto sobre o tema proposto. A análise dos dados utiliza como referencial teórico os estudos sobre narrativas de Bruner (2000; 2008) e a teoria de Bronfenbrenner (1996) sobre a ecologia do desenvolvimento humano, como substrato para discussão sobre as interações professor-aluno (indivíduo-meio). De acordo com as considerações deste autor, o ambiente onde se estabelecem as relações humanas influencia, desde o nascimento, o desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Procura-se, desse modo, propor um estudo-piloto para futuras pesquisas sobre a formação do professor. Assim, este trabalho pretende estabelecer novas formas de se lidar com a questão da formação profissional, da qual depende, em boa parte, o sucesso das políticas de inclusão.

2. A PROPOSTA DE INCLUSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Para uma contextualização geral da ressignificação da Educação sob bases inclusivas, neste capítulo apresentamos as considerações de Costa e Damasceno (2012) e Ribeiro (2006) sobre a evolução do sistema educacional e suas características contemporâneas. Em seguida, as mudanças de abordagem em relação às pessoas em situação de deficiência são consideradas do ponto de vista sócio-histórico, conforme entendidos por autores como Sasaki (2003), Beyer (2010), Mantoan (2006, 2011), Prieto (2006). Finalmente, passaremos às implicações teóricas e práticas da inclusão para a Educação, de acordo com Edler-Carvalho (2000, 2010), Mantoan (2006, 2011), Ramos (2010), entre outros.

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E POPULAÇÕES TRADICIONALMENTE EXCLUÍDAS: FOCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Com a finalidade de contextualizar as ideias inclusivas como novidade nos meios educacionais (por se tratar de uma visão de mundo relativamente recente, a da Educação como direito de todos), este item aborda as transformações no sistema educacional ocidental a partir do liberalismo político e da predominância do sistema econômico capitalista. As consequências atuais deste modelo político-econômico podem ser vistas nos métodos preconizados de escolarização, os quais estão a serviço de um projeto de poder (COSTA; DAMASCENO, 2012).

Como forma de introdução ao tópico, tomam-se, a partir deste ponto, as considerações de Ribeiro (2006) sobre a história da Educação. O autor faz um breve histórico da abrangência do direito à Educação nas nossas sociedades, abordando as mudanças nos sistemas de ensino, desde o período medieval.

Segundo este autor, o surgimento das escolas, no início da Idade Moderna, como forma de ensinar a um coletivo de estudantes – em oposição ao ensino individualizado das sociedades feudais – manteve a característica de se dirigir somente às elites, deixando a maior parte do povo à margem da aquisição do conhecimento socialmente produzido. Com a Revolução Industrial (meados do século XVIII) e a organização dos coletivos de trabalhadores na luta por direitos, os Estados nacionais assumem a oferta de educação laica e gratuita, até então relegada às instituições religiosas. A partir daí, surge uma série de

implicações sociais: padronização dos currículos, mudanças didáticas, preparação para o trabalho (decorrente do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao sistema educacional) e contribuição da psicologia para o processo ensino-aprendizagem.

Como visto, é desenhado um quadro de progresso na garantia do direito à Educação. Entretanto, como Ribeiro (2006) mesmo ressalta, essa evolução histórica se deu de modo descontínuo, variando ao sabor das conjunturas sociais e históricas. Por isso, como conclusão de suas ideias sobre o tema, o autor advoga que a progressiva universalização de um sistema institucionalizado de escolarização possibilitou o surgimento de processos inclusivos na sociedade, devido aos avanços científicos e sociais verificados a partir do século XVIII (RIBEIRO, 2006, p. 69).

Assim, seguindo o mesmo raciocínio, pode-se afirmar com este autor que grupos sociais tradicionalmente excluídos passaram a ser vistos como parte da sociedade, fator este que fundamentou uma nova ordem social e teve reflexos nos estudos científicos de então:

Desde Itard, passando por Decroly e Montessori, entre outros médicos, psicólogos e cientistas, foi conferida maior visibilidade a estes excluídos. Inclusive esta visibilidade materializou-se em teorias sociais, conceitos sociomédicos e novas pedagogias orientadas à integração daquelas figuras nos espaços públicos e à mudança nos espaços que ocupavam no contexto privado (RIBEIRO, 2006, p. 70).

Esta contribuição teórica expõe o caráter recente da inclusão educacional, onde o eco de uma escola (e de uma sociedade) excludente ainda reverbera nos sistemas de ensino. Embora seja inegável a evolução social experimentada no Ocidente e aqui defendida por Ribeiro (2006), outros autores defendem que a exclusão social não diminuiu, antes se elevou a níveis inimagináveis, encoberta por estratégias cada vez mais sutis de controle das massas. Entre esses estudiosos, selecionamos o texto de Costa e Damasceno (2012), já mencionado brevemente, para expor este ponto de vista.

Os referidos autores se valem da Teoria Crítica, representada especialmente pelo pensamento de Adorno, para situar a educação ocidental contemporânea na sociedade que a legitima e dá suporte. Para eles (2012), a escolarização, não obstante estar praticamente universalizada nos países desenvolvidos, não contribui para a formação de uma consciência crítica que levaria à transformação social. Ao contrário, a Educação atual forma indivíduos com competência técnica, mas incapazes de se insurgir contra o sistema, pois estão, nas palavras dos autores, “bem-adaptados” a este (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 18). Ao falar sobre o padrão capitalista que ganha fôlego em meados do século XX, após a 2ª Guerra Mundial, Adorno e Horkheimer (1985) compreendem as relações humanas engendradas neste

sistema econômico como resultante de um meio cultural encarregado de tornar os indivíduos obedientes a seus superiores, ainda que não obtenham benefício algum com essa conduta, a não ser o de se sentir “integrado” à sociedade. A metáfora utilizada na obra é reveladora:

A postura que todos são forçados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a integrar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios. A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

Tal forma de socialização se impôs com mais força a partir da vigência do modelo neoliberal (década de 1990 em diante), no qual grandes contingentes de trabalhadores já vêm sendo considerados supérfluos para a manutenção das atividades econômicas, devido ao avanço tecnológico que elimina tradicionais postos de trabalho para as classes populares (COSTA; DAMASCENO, 2012).

Nesse contexto, a escola tem desempenhado papel preponderante na adequação dos indivíduos ao meio social, reduzindo ou mesmo anulando as possibilidades de questionamento. Tal fato pode ser constatado diante do tipo de escolarização hegemônico em nossos dias: uma formação tecnicista e utilitarista, na qual o conhecimento nunca é fim em si mesmo, mas meio de acesso ao “mercado de trabalho” – mercado este que raramente é questionado em seus pressupostos, perpetuando a exclusão dos que não tem acesso às melhores posições na sociedade. Diante dessa situação, Costa e Damasceno (2012) discutem o conceito, apresentado por Adorno, de *semiformação*: uma formação que, sob a escusa do pragmatismo, não favorece o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania. Ou seja, o indivíduo é escolarizado, mas não possui (ou não se vê como capaz de aplicar) o conhecimento necessário à transformação de sua realidade.

Estes autores (2012) interpretam a semiformação como um tipo de escolarização a serviço de uma indústria cultural hegemônica, a qual propaga a ideologia capitalista vigente. A obra *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), já citada, contém uma análise considerada clássica sobre essa questão. Por ter sido escrita em uma época (período pós-guerra, no século XX) em que a cultura de massa se espalhou por praticamente todo o mundo ocidental, seus autores conseguiram captar o cerne das transformações sociais, econômicas e políticas geradas por essa indústria. Pode-se dizer, com eles, que a contínua exibição de comportamentos esperados pelas classes dominantes, através de pessoas consideradas modelos para as massas (o embrião das atuais “celebridades”), moldou os

pensamentos, sonhos e expectativas da população (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99-138).

As ideologias eficazmente difundidas dessa forma modificaram as relações de trabalho e de escolarização, pois, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 124), as referidas ideologias criaram a ideia de que todos serão premiados pelo sistema, desde que estejam integrados a este. A quem não está, resta ser “assistido” por um aparato de profissionais e instituições “que intervêm bondosamente junto a cada pessoa para transformar a miséria perpetuada socialmente em casos individuais curáveis, na medida em que a depravação da pessoa em questão não constitua um obstáculo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 124). Este conceito guarda semelhança com a ideologia que sustenta o modelo médico para as pessoas em situação de deficiência, conforme descrito por autores como Beyer (2010), Ramos (2010) e Sasaki (2003) e abordado no item 2.2.

Outros autores, como Crochík (2011b), ressaltam que essa aparente exclusão funciona como “inclusão marginal”, na qual os “excluídos” desempenham outro tipo de função na manutenção social:

De fato, o sistema capitalista, ou mais amplamente, a sociedade administrada, a tudo inclui, a todos integra: nada pode ficar de fora, porque o que está fora gera medo, daí que os diferentes são reduzidos aos conceitos prévios, o que ocorre no preconceito. Em termos econômicos, o exército industrial de reserva – a legião de desempregados procurando emprego – tem função importante: regula o preço da mercadoria humana – a força de trabalho; em uma sociedade funcional, nada existe que não tenha função. Por mais precárias que sejam as condições de vida desses trabalhadores, estão marginal e precariamente incluídos (CROCHÍK, 2011b, p. 69).

E, como no capitalismo não há espaço para todos no topo da pirâmide social, cabe ao sistema educacional e corporativo atual o papel, cumprido com maestria, de individualizar o erro (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Entende-se como “fracasso pessoal” o fato de um indivíduo não conseguir “ser alguém na vida” – seguindo inalterado o contexto macroeconômico que concorre para tanto e ao qual não se dirigem críticas.

No entanto, a noção de educação – o termo aqui procura ser distinto da escolarização, conforme explicada anteriormente – supera a mera aquisição de informações e está ligada ao conhecimento para a mudança social. Costa e Damasceno (2012) retomam a discussão de Adorno sobre o tema, ao estabelecer a diferença entre a adaptação preconizada pelo modo vigente e apreensão da realidade através da experiência, entendida como essencial aos processos formativos. A educação voltada à adaptação social serve aos objetivos do capital, como expõem os autores:

[...] em uma sociedade em que a experiência não é potencializada em seu caráter formativo, a adaptação se transforma na via de mão única para a apreensão da realidade. A própria ideia de emancipação está em confronto com a formação possível no atual estágio civilizatório. Em razão disso, uma educação que se volte unicamente para a adaptação não pode viabilizar a experiência como forma de produção do conhecimento, pois, se assim agisse, o sistema estaria atentando contra sua própria manutenção [...] (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 22).

O debate sobre o entorno social que viabiliza as políticas públicas em Educação, do qual tentamos trazer alguns apontamentos, tem sua relevância assegurada para pensarmos os limites e possibilidades da inclusão nos meios educacionais. Ainda contamos com as considerações de Costa e Damasceno (2012) sobre o tema, visto que os autores, a partir do referencial teórico discutido, apresentam a pertinência deste para as propostas de inclusão educacional. Todavia, neste momento interrompemos este raciocínio, apenas para cotejá-lo adiante com outras informações, a fim de discutirmos a situação sócio-histórica das pessoas em situação de deficiência, entre outros excluídos sociais.

2.2. EVOLUÇÃO DO OLHAR SOBRE AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Os valores e atitudes das pessoas no mundo ocidental em relação às pessoas em situação de deficiência se modificaram ao longo dos séculos, acompanhando as ideologias presentes nos diferentes tempos históricos em relação aos direitos humanos. Assim, no período antigo e medieval, condizente com a desigualdade legitimada pelos grupos dominantes, as pessoas destoantes de um padrão de “normalidade” estavam sujeitas à execução ainda na infância ou à exclusão social (RAMOS, 2010). Estas pessoas, segundo esta concepção, não eram vistas como “humanas” e, portanto, sua condição de cidadãos era negada.

A evolução das ciências, com o conseqüente avanço tecnológico, fez com que a pessoa com deficiência viesse, mais acentuadamente a partir do século XIX, a adquirir alguns de seus direitos de cidadania. Contudo, o avanço da sociedade capitalista, com a ideologia de integrar todos os seres humanos ao sistema produtivo, fez com que os não adaptados a esse padrão fossem enquadrados em um modelo *medicalizante* das deficiências, no qual estas eram entendidas como “doenças” a se tratar ou curar para que o indivíduo fosse útil e produtivo à sociedade (RAMOS, 2010; SASSAKI, 2003). Esse último autor aponta como exemplo da predominância desse ponto de vista sua permanência mesmo no discurso das organizações

defensoras dos direitos das pessoas em situação de deficiência. Todavia, concordamos com Beyer (2010), quando ele afirma que o modelo médico representou significativo avanço para a conquista de direitos das pessoas em situação de deficiência, por ter propiciado o questionamento das noções até então vigentes. Com base nessa ressignificação da identidade da pessoa com deficiência (a qual, ainda assim, estava longe do ideal inclusivo), abriu-se a estas pessoas a possibilidade de integração e (alguma) escolarização, através das escolas especiais. Este autor alerta ainda, corroborando a afirmação de Sasaki (2003), para a permanência do referido modelo na educação destinada a essas pessoas:

Em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica. Assim, não é raro se observar, em escolas ou instituições especiais, turmas de crianças e adolescentes homogeneamente organizadas, por comprometimento patológico: nas situações mais graves, restringe-se o pedagógico e intensificam-se as ações terapêuticas; nas menos graves, inserem-se metodologias de ensino que, inclusive, “ousam” recomendar a alfabetização e a escolarização formal (BEYER, 2010, p. 19).

Embora tenha representado evolução para o período em que surgiu (século XIX), o modelo médico da deficiência vem sofrendo sucessivos questionamentos a partir da década de 1980, particularmente pelas entidades de defesa de direitos, bem como maior consciência dessas populações sobre suas prerrogativas perante a sociedade (SASSAKI, 2003). Este autor cita a declaração de uma delas, contendo questões contundentes sobre o modelo até então vigente: “Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum ‘inválido’ (‘sem valor’, em latim)” (STIL apud SASSAKI, 2003, p. 28).

No modelo médico, entende-se como condição para que a pessoa com deficiência faça parte das instituições sociais a reabilitação desta através de diversas terapêuticas, as quais deveriam ser executadas em instituições especializadas nesse fim. Com isso, a partir da década de 1960, assistiu-se a uma explosão de instituições especializadas em reabilitação, com a finalidade de promover serviços básicos a esse segmento desassistido das políticas públicas comuns (SASSAKI, 2003).

Como consequência do surgimento desses estabelecimentos, muitas vezes fundados por famílias de pessoas em situação de deficiência empenhadas em prestar assistência a seus filhos, a exclusão destes passou a ser posta em questão, demandando respostas dos poderes estabelecidos para lidar com essa situação (PRIETO, 2006). Por isso, na década de 1970, foi proposto uma nova forma de assistência às pessoas em situação de deficiência: a integração

social, a qual consistia em inseri-los nos sistemas sociais gerais a partir da adaptação do indivíduo à sociedade. O modelo integrativo baseava-se no princípio da normalização, o qual, conforme Sasaki (2003), tentava aproximar a pessoa em situação de deficiência de um comportamento ideal, para que esta pudesse frequentar os espaços sociais. Todavia, como ressalta este e outros autores (MANTOAN, 2011; PRIETO, 2006; RAMOS, 2010), não havia nenhuma mobilização por parte dos sistemas sociais no sentido de mudar suas práticas para incluir efetivamente a pessoa em situação de deficiência.

A esse respeito, Sasaki (2003) assevera que a integração não se mostrou hábil para garantir os direitos das pessoas em situação de deficiência, considerando-se que tal assistência não exige da sociedade nenhuma modificação em prol dessas pessoas. O autor diz que “no modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados” [...] (SASSAKI, 2003, p. 35).

Ou seja, nessa época, as pessoas em situação de deficiência tinham de se adaptar à sociedade, e não o contrário. O modelo integrativo ainda refletia o entendimento médico sobre a deficiência (SASSAKI, 2003), em que o indivíduo era visto como “um objeto a ser consertado” por profissionais especializados.

Como a integração não atendia plenamente aos direitos das pessoas em situação de deficiência, este modelo começou a ser questionado em meados da década de 1980, quando surgiram as ideias de inclusão social. Estas têm como condição de sua realização a mudança da educação tradicional, no qual os alunos são incluídos em função da adaptação a um padrão preestabelecido (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006), em busca de uma educação que considere a diversidade dos estudantes – o que se estende das pessoas em situação de deficiência a todos os excluídos do sistema educacional atual.

Contribuiu para essa mudança uma série de estudos sobre as influências da cultura sobre o desenvolvimento cognitivo. Foram importantes nesse sentido, entre outros estudos, as pesquisas de Bronfenbrenner (1996) e Bruner (2000, 2008) sobre o tema. Conforme esses autores, o desenvolvimento cognitivo do ser humano está intimamente ligado ao meio em que este vive, com as relações estabelecidas entre indivíduos e grupos (BRONFENBRENNER, 1996) e à mediação de outras pessoas para aquisição e desenvolvimento dos processos de pensamento e linguagem (BRUNER, 2000).

Para distinguir as principais configurações ambientais e relacionais ligadas ao comportamento das pessoas, Bronfenbrenner (1996, p. 18-21) postula quatro níveis

ambientais mutuamente relacionados que exercem influência sobre o ser humano: os microsistemas (relações interpessoais mais próximas), mesossistemas (relações entre dois ou mais ambientes frequentados pelo indivíduo, como a família e o local de trabalho), exossistemas (ambientes indiretamente ligados à vida desse indivíduo, como o trabalho do cônjuge ou a escola dos filhos) e macrosistemas (a sociedade mais ampla em que ele se insere). Assim, com esse referencial, busca-se abordar as relações dos indivíduos em seus diversos ambientes, compreendendo-se, com o autor (1996), que as atitudes dos indivíduos derivam da interrelação entre esses fatores, podendo-se explicar, com isto, as atitudes dos educadores quanto à educação inclusiva. Como vimos anteriormente, existem diversos fatores explicativos para a resistência dos educadores em relação a essa mudança educacional (BAPTISTA, 2006; BEYER, 2010; RAMOS, 2010; SASSAKI, 2003), dispostos em um contínuo que vai do micro (relações intrafamiliares e intraprofissionais) ao macrosistema (legislação e políticas públicas).

Bruner (2000), considerando a importância da mediação cultural e simbólica nos processos cognitivos, faz uma crítica ao modelo de educação compensatória estabelecido para as políticas públicas educacionais dos Estados Unidos da América (EUA), o qual foi estendido a diversos países ocidentais entre as décadas de 1960 e 1980. Pode-se considerar que as políticas compensatórias também exerceram influência sobre a educação especial, principalmente sobre o modelo integrativo, o qual propunha ações de nivelamento para os alunos considerados incapazes de acompanhar as atividades de uma sala de aula regular (BEYER, 2010; MANTOAN, 2011; SASSAKI, 2003). Por isso, concordamos com Bruner (2000) quando este diz que:

Não somos meras mentes isoladas de capacidade diversa, às quais se há de juntar umas capacidades. O modo mais ou menos adequado como o estudante procede quanto ao domínio e ao uso das capacidades, do conhecimento e da maneira de pensar dependerá do grau de favorecimento e de capacitação da “utensilagem” cultural que o professor disponibilize ao aluno. Na verdade, o conjunto de ferramentas simbólico da cultura atualiza as autênticas capacidades do aluno e determina mesmo se estas chegam ou não a revelar-se na prática. Os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento mental são sobretudo e inevitavelmente interpessoais, pois envolvem permutas simbólicas e incluem uma variedade de iniciativas conjuntas com colegas, pais e professores. Através desse tipo de colaboração, a criança em desenvolvimento ganha acesso aos recursos, aos sistemas simbólicos e até à tecnologia da cultura (BRUNER, 2000, p. 99).

Estas considerações teóricas podem ser de grande valia para as propostas inclusivas, devido à característica de não impor limites prévios à capacidade cognitiva dos estudantes

(EDLER-CARVALHO, 2010), possibilitando o seu aprendizado a partir da mediação de outros agentes educativos (profissionais da Educação, família e sociedade).

A perspectiva inclusiva está calcada, segundo Sasaki (2003), em três princípios básicos: autonomia, independência e *empowerment* (“empoderamento”), traduzindo, portanto, a necessidade de a sociedade reconhecer o indivíduo em situação de deficiência como sujeito de direitos. Embora estes princípios estejam intrinsecamente ligados a um esforço individual, é dever de toda a sociedade propiciar as condições para que esses direitos sejam exercidos.

2.3. A DIVERSIDADE NA ESCOLA: INCLUSÃO E APLICAÇÕES PRÁTICAS

No caso específico do direito à Educação, quando se concebe um ensino nos moldes inclusivos, é necessário que seja objeto de reflexão a própria finalidade da instituição escolar (MANTOAN, 2011; RAMOS, 2010), pois esta, em lugar de se dirigir apenas aos que se demonstrarem “capazes”, precisa estar direcionada a todos os alunos. Contudo, vimos que, historicamente, o direito à Educação nem sempre esteve ao alcance de todos (RIBEIRO, 2006), o que pode ser considerado como uma das várias implicações de uma sociedade de exclusão (COSTA; DAMASCENO, 2012). Para estes últimos autores (2012), o meio social atual favorece a inclusão social e educacional das minorias, com a ressalva de que, para que esta se efetive, precisa-se do rompimento com o sistema de exclusão vigente. Há, segundo eles, um paralelo entre a educação inclusiva e a ruptura com a lógica do capital:

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, a inclusão escolar se caracteriza como oposição à manutenção da segregação configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 22).

Uma das implicações do modelo (ainda) excludente das escolas atuais constitui-se numa das primeiras barreiras a ser removidas (EDLER-CARVALHO, 2000) na direção da inclusão: a atitude dos profissionais da Educação (professores e outros trabalhadores), os quais não se sentem “preparados” para atender às pessoas em situação de deficiência (MANTOAN, 2006; RAMOS, 2010). Tal argumento, embora facilmente refutável – basta lembrar como nos preparamos (através de cursos, treinamentos, leituras e a própria prática cotidiana) para lidar com novas tecnologias, em qualquer meio profissional – é compreensível em uma cultura em que, como já observado, essas pessoas eram vistas como “inválidas”. Por

esse motivo, é preciso que haja mobilização social para a mudança da representação da deficiência (SASSAKI, 2003).

Contudo, outros autores (BAPTISTA, 2006; BEYER, 2010; RAMOS, 2010) apontam para um fator importante de explicação da resistência, por parte dos profissionais da Educação, em pensar o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva: a forma como tal processo se deu no Brasil, imposto pela legislação e políticas educacionais. Possibilitando alguns pontos de comparação, Beyer (2010) apresenta em sua obra como ocorreu a passagem do modelo integrativo para o inclusivo na Alemanha (o qual foi seguido por outros países europeus), mostrando que, naquele país, as políticas inclusivas foram fruto de uma construção coletiva entre instituições de ensino, órgãos governamentais, pais e estudantes, onde cada um destes elementos teve a oportunidade de ressignificar, ao longo dos anos e da experiência, a inclusão educacional.

Em que pesem as dificuldades de se utilizar as experiências de outros países e culturas em nossas práticas², entende-se que o autor (2010) expõe tais informações como forma de fazer uma crítica ao caso brasileiro, no qual a imposição de políticas educacionais pelas instâncias superiores contrasta com a falta de oferta, por parte dessas mesmas instâncias, de condições estruturais mínimas para um atendimento educacional de qualidade. Para os objetivos deste trabalho, porém, importa dizer que a luta por uma educação de qualidade para todos, mesmo assim, passa *também* pela mudança atitudinal dos profissionais, além (e, às vezes, apesar) das condições de ensino. Na visão de autoras como Edler-Carvalho (2010), Mantoan (2011), Ramos (2010), tal objetivo é não só possível como se constitui num processo irreversível para a Educação.

Mesmo considerando-se estes fatores, outra dúvida frequente entre os educadores – citada como um dos principais entraves a uma escola inclusiva – diz respeito à avaliação dos estudantes com deficiência (em especial a deficiência intelectual). Diversos autores (BEYER, 2010; EDLER-CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2011; RAMOS, 2010) apresentam propostas de solução para esse problema, inclusive no tocante às deficiências mais graves (TAMARIT, 2004). Ramos (2010), por exemplo, ressalta que tal preocupação se deve a um sistema de ensino que pressiona por resultados quantificáveis para, entre outros, dar prova de sua eficiência. Entretanto, a autora acredita ser possível propor novas formas de avaliação sem ser forçoso esperar pela transformação de todo o sistema. Para tanto, deve-se adotar como

² Análises da implantação das escolas inclusivas em outros países europeus podem ser encontradas em Coll, Marchesi e Palacios (2004); Baptista (2006); Baptista e Jesus (2011).

fundamento uma forma processual de avaliação (RAMOS, 2010), na qual é levado em conta todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora:

A avaliação inclusiva é aquela que – como se sabe e nem sempre se aplica – considera o processo geral em que estão inseridos avaliados e avaliadores. Considera também que o momento de avaliar não pode ter dia e hora para acontecer. Ao contrário, precisa ser contínuo para professores e alunos. Uma avaliação inclusiva deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade. Não deve ser punitiva, mas sim corretiva, criando subsídios para as devidas intervenções na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor (RAMOS, 2010, p. 104).

Com base nesses critérios, a autora apresenta uma estratégia de avaliação em forma de relatório, no qual são apontados os avanços e as possibilidades do aluno em situação de deficiência. A partir desse relatório, é possível, se necessário à burocracia escolar, ser atribuída uma nota a partir de uma escala previamente estabelecida.

As proposições da referida autora se coadunam com a proposta de Edler-Carvalho (2000) sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem. Esta defende que as barreiras a remover vão além das condições materiais, implicando em toda uma transformação no processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, o foco principal do docente passa a ser a aprendizagem do aluno, em detrimento do cumprimento estrito dos currículos escolares (e, conseqüentemente, da obrigatoriedade da avaliação final e quantitativa). A comparação a seguir explicita esta linha de pensamento: “Enquanto uns valorizam as metodologias, outros colocam sua energia em torno dos alunos, os aprendizes. Enquanto aquele é o professor que transmite conhecimentos, este é o educador preocupado com a pessoa de seu aluno” (EDLER-CARVALHO, 2000, p. 62).

Em publicação mais recente (2010), ao tratar das adaptações curriculares para as necessidades específicas dos estudantes, Edler-Carvalho também aborda a avaliação sob a perspectiva processual, visto que, para ela, “os instrumentos de avaliação devem ser diversificados e adequados às características dos alunos, bem como devem ser usados continuamente, num processo de avaliação formativa” (2010, p. 118). Portanto, pode-se observar que as questões e dúvidas referentes à inclusão educacional vão ao encontro das propostas de atuação veiculadas pelos principais estudiosos do tema.

É importante ressaltar que, dentro das concepções inclusivas ora em pauta, as propostas pedagógicas não são concebidas como “adaptadas” a um determinado grupo de alunos, mas sim pensadas para todos os alunos, visto que os benefícios de uma educação preocupada com as diversas formas de aprendizagem podem se estender a todos os estudantes. Para tanto, toma-se por base as considerações de Mantoan (2011) sobre o ensino

para todos os alunos, sem exclusão de qualquer espécie. A autora defende a adoção de metodologias de ensino pensadas para atender as necessidades presentes dos alunos, sem remeter o ensino à preparação para um futuro incerto – como vestibular, mercado de trabalho e outros. Tal abordagem enseja, por conseguinte, a mudança do sistema de ensino como um todo, em que a principal finalidade deixa de ser a avaliação (usando-se o tradicional método de provas escritas), centrando-se no processo de elaboração do conhecimento pelo aluno (BEYER, 2010; RAMOS, 2010).

A partir da perspectiva teórica aqui exposta, a presente proposta entende a escola regular como um espaço comum a todos, independente de suas especificidades, o que não significa desconsiderar as diferenças, mas oportunizar igualdade de condições para que cada um possa, a partir de suas condições, alcançar níveis mais elevados, em interação com os pares.

3. ATITUDES, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO SEGUNDO A PSICOLOGIA SOCIAL

Para possibilitar a análise das atitudes docentes quanto à educação inclusiva, são necessários alguns apontamentos sobre o conceito de atitude e as implicações deste para o estudo proposto. Com essa finalidade, este capítulo se vale dos pressupostos teóricos da Psicologia Social na vertente da Psicossociologia norte-americana, conforme entendida por autores como Braghirolli et al (1994) e Rodrigues et al (2000). As contribuições de Crochík (2011a, 2011b), fundamentadas na psicodinâmica e na Teoria Crítica, também lançam luz sobre o objeto de estudo. A partir desse referencial, poderemos estabelecer a metodologia de coleta e análise de dados, a ser explicitada no capítulo 4 e que considera eminentemente as atitudes em seus componentes básicos. Iniciamos pela conceituação teórica dos pressupostos elementares para o trabalho.

3.1. ATITUDES: PRINCIPAIS DEFINIÇÕES E DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

De acordo com a corrente psicossociológica, a Psicologia Social é o ramo da ciência psicológica que estuda a “influência recíproca entre as pessoas (interação social) e o processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social)” (RODRIGUES et al, 2000, p. 21). Dentre seus diversos objetos de estudo, estão as atitudes e os conceitos a elas correlatos, como os estereótipos, o preconceito e a discriminação (BRAGHIROLLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000).

Definir um conjunto de crenças, afetos e comportamentos como uma atitude só faz sentido se estes se manifestarem em relação a outrem. Por isso, as atitudes são compreendidas como fenômenos eminentemente sociais. Segundo Rodrigues et al (2000), as atitudes sociais, alvo de nosso interesse, podem ser definidas como "uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto" (RODRIGUES et al, 2000, p. 100). Os autores ressaltam, contudo, que as atitudes não são variáveis comportamentais diretamente observáveis, devendo ser inferidas da observação direta de seus três principais componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental

(RODRIGUES et al, 2000). Com base nas considerações dos autores, o seguinte esquema procura esclarecer a relação entre a atitude e seus componentes:

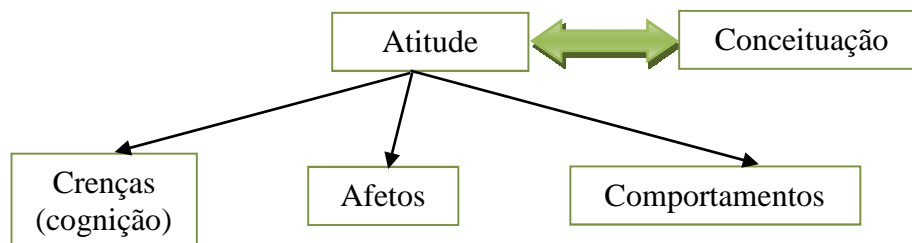


Figura 1: Correlação entre atitude e conceito.

As linhas que se seguem tentam aprofundar o entendimento sobre esses componentes e o impacto destes nas respostas comportamentais dos sujeitos. Em primeiro lugar, as crenças, opiniões e dados que compõem o aspecto cognitivo das atitudes são essenciais na formação de uma carga afetiva em relação ao objeto da atitude (RODRIGUES et al, 2000) e, por isso, Braghirolli et al (1994, p. 71) sustentam que um conhecimento ou representação vagos sobre determinado objeto dificilmente gerarão afetos intensos o suficiente para motivar a emissão de comportamentos ativos em relação àquele. As cognições ligadas às atitudes estão relacionadas, no entender de Rodrigues et al (2000), à aprendizagem sociocultural a que todos os seres humanos estão sujeitos desde a infância, assimilando os valores sociais de sua comunidade. No item 3.3, serão analisados em detalhe os estudos de Crochík (2011a, 2011b) sobre as ligações entre a cultura e o preconceito, visto aqui como um componente atitudinal do tipo afetivo – conforme a conceituação de Rodrigues et al (2000). Em obra recente, já citada, Crochík (2011b) discorre sobre os estudos da Teoria Crítica tal como conduzidos por Adorno, para correlacionar os elementos culturais com os preconceitos individuais. Também trataremos desse estudo no próximo item.

Retomando a exposição sobre os componentes das atitudes, o elemento afetivo, segundo Braghirolli et al (1994), constitui-se no núcleo de significado de uma atitude, pois diz respeito aos sentimentos positivos ou negativos que impulsionam tanto a busca por informações confirmadoras daquele afeto quanto o engajamento em comportamentos que também o reforcem. Como decorrência disto, os citados autores (1994) ressaltam a coerência entre os componentes atitudinais como característica importante das atitudes, conceito corroborado por Rodrigues et al (2000). Estes acrescentam ainda que um dado conhecimento

não pode ser considerado parte de uma atitude se não for associado ao componente afetivo, já que:

Não há dúvida de que o componente mais característico das atitudes é o componente afetivo. Nisto as atitudes diferem, por exemplo, das crenças e das opiniões que, embora muita vez se integrem numa atitude suscitando um afeto positivo ou negativo em relação a um objeto e predispondo à ação, não são necessariamente impregnados de conotação afetiva. [...] Os mesmos objetos, porém, poderão ser alvo de atitudes por parte de outras pessoas. Estas acrescentariam uma conotação afetiva às suas cognições [...], e demonstrariam isto ao engajar-se em discussões acaloradas sobre estes tópicos (RODRIGUES et al, 2000, p. 101).

Portanto, os afetos e sentimentos são força motriz na manifestação de comportamentos, os quais constituem o terceiro componente das atitudes. Uma atitude tem o poder de motivar os indivíduos a se comportarem de acordo com esta, devido à coerência entre os componentes, já mencionada (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000). Contudo, Rodrigues et al (2000) atentam para o fato de as atitudes não serem determinantes de um comportamento, considerando outros fatores intervenientes, como as normas sociais e os valores. Estes autores citam alguns experimentos que demonstraram a falha do conhecimento dos afetos na predição de comportamentos, apresentando modelos teóricos na tentativa de explicar tal fenômeno. Assim, uma pessoa que tenha crenças e afetos negativos em relação a uma minoria social não necessariamente exibirá comportamentos hostis com membros dessa minoria (RODRIGUES et al, 2000), pois, segundo os autores, ela pode se comportar de acordo com a norma social subjetiva, a qual tem origem no julgamento dos outros sobre seu comportamento.

Tal raciocínio acarreta importantes consequências para o tema ora em pauta, qual seja, as atitudes docentes quanto à educação inclusiva, pois nos permite aventar a hipótese de que os professores não discriminarão abertamente os alunos com NEE – devido à norma subjetiva, pois, como opinam Costa e Damasceno (2012), o momento cultural atual enseja atitudes contrárias à discriminação e favoráveis aos direitos das minorias, o que inclui os alunos já aludidos. Entretanto, mantêm suas crenças, valores e afetos sobre estes. Sobre este aspecto são particularmente relevantes as considerações de Crochík (2011b), ao afirmar, com Adorno, que a experiência de conviver com grupos minoritários tem efeito nulo sobre a diminuição dos preconceitos. As palavras do autor não poderiam deixar isso mais claro:

As experiências, em geral, conforme mostram Horkheimer e Adorno (1986), são pouco úteis para desfazer o preconceito, uma vez que o sujeito preconceituoso não precisa de contato com o objeto para desenvolvê-lo. Ou seja, aquilo que é o objeto do preconceito já está previamente enunciado, de forma que a sensibilidade e a reflexão próprias das experiências com o objeto são suspensas. Mesmo as experiências, que de alguma maneira

poderiam ser gratificantes, são racionalizadas para que o estereótipo se mantenha. Em outras palavras, não só a experiência não é necessária para a constituição do preconceito como este a deforma (CROCHÍK, 2011b, p. 12).

Isto vem de encontro a grande parte das atividades desenvolvidas em cursos de capacitação docente sobre educação inclusiva, ao mostrar que as vivências propostas podem ter efeito diverso do esperado, pois as pessoas tendem a adequar os novos fatos às opiniões prévias. Tal assertiva coaduna com as ideias de Rodrigues et al (2000) sobre a mudança de atitude, a qual deve atuar sobre os três componentes desta, conforme conceituado pelos autores e já abordado neste capítulo. Crochík (2011b), apoiado na teoria psicodinâmica³, ainda alerta para o fato de que a manutenção dos preconceitos, apesar de uma eventual vivência, se deve à existência de “conflitos psíquicos que se beneficiam da manutenção de uma conceituação rígida e fechada à realidade externa” (CROCHÍK, 2011b, p. 13).

Diante destes dados e para aprofundar esta discussão, trataremos a seguir de um tipo particular de atitude, presente na maioria das relações humanas: o preconceito.

3.2. PRECONCEITO, ESTEREÓTIPOS E DISCRIMINAÇÃO: A ATITUDE COMO MECANISMO DE ECONOMIA COGNITIVA

Os estudos psicossociais sobre o preconceito geralmente remontam ao início do século XX, pois, até então, a atitude preconceituosa estava longe de ser vista como moralmente reprovável ou desencadeante de conflitos sociais, como sustentam Rodrigues et al (2000). De acordo com os autores, antes dessa época não existia preocupação com o tema, pois a comunidade científica avalizava a ideia de que existiam grupos (raciais, socioeconômicos etc.) intrinsecamente inferiores ao grupo dominante. Crochík (2011a, p. 61) compartilha esse ponto de vista e prossegue explanando como a luta pelos direitos, por parte das minorias, e as mudanças históricas, como a descolonização da África e da Ásia, contribuíram para resgatar a noção da universalidade dos direitos humanos. Doravante, o preconceito passaria a ser interpretado pelo meio científico e por grande parte da sociedade como distúrbio psicológico, tendo sido feitos esforços para diminuí-lo (RODRIGUES et al, 2000; CROCHÍK, 2011a).

Concordamos com a definição de Crochík (2011b) sobre o preconceito, quando o autor afirma: “[...] conceitos pré-existentes não são necessariamente preconceitos, só o são

³ Os conceitos deste sistema teórico relevantes para o tema ora em pauta são abordados com maior profundidade em Crochík, 2011b, p. 12-33.

quando não se modificam após o contato com o objeto. Preconceito é a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência” (CROCHÍK, 2011b, p. 75).

Tal conceituação, embora tangencie alguns pontos defendidos por muitos estudiosos do tema (apud RODRIGUES et al, 2000), difere em outros em relação aos que consideram o preconceito como forma de *economia cognitiva*, liberando o indivíduo para fazer outros usos de sua capacidade cerebral. A assim chamada economia cognitiva, para eles, advém da necessidade de o ser humano selecionar os milhares de informações recebidas todos os dias, para que possa processar e utilizar as mais relevantes, descartando as que não o são. Nesse contexto, as crenças socialmente aprendidas (CROCHÍK, 2011a) sobre determinados grupos – base dos estereótipos, como veremos adiante – resguardam nossa razão de ter de elaborar opiniões e atitudes fundamentadas sobre tudo e todos, o tempo todo (RODRIGUES et al, 2000). Nas palavras dos autores: “nossos limitados recursos cognitivos, diante de um mundo cada vez mais complexo, é que nos fazem optar por esses atalhos, que se às vezes nos poupam, cortando significativamente o caminho, em outras, nos conduzem aos indesejáveis becos do preconceito e da discriminação” (RODRIGUES et al, 2000, p. 155).

Pela definição vista anteriormente, Crochík (2011a; 2011b), vai além do conceito de economia cognitiva para explicar os preconceitos. Este autor, partindo de uma leitura psicodinâmica do tema, aponta mais fatores psíquicos internos, e também o papel do meio sociocultural. Voltaremos a estas proposições no próximo item.

Neste ponto, a fim de compreender melhor este fenômeno, falamos sobre os componentes da atitude preconceituosa, a qual, como toda atitude, tem sua força nos afetos, mas depende também de outros fatores para se manifestar na forma de comportamento (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000).

Como já citado, pode-se dizer que tal atitude possui três componentes: estereótipo (componente cognitivo), preconceito (afetivo) e discriminação (comportamental), conforme expressos no quadro a seguir:

Quadro 1: Atitude e seus componentes

Atitude	Conceituação
Crenças (cognição)	Estereótipo
Afetos	Preconceito
Comportamentos	Discriminação

O estereótipo pode ser definido como o conjunto de crenças, oriundas da cultura circundante (CROCHÍK, 2011a) e que cumprem, entre outros, o papel de atenuar o fluxo de informações com que o ser humano lida (economia cognitiva, como visto em RODRIGUES et al, 2000). Assim como a cognição é a base das atitudes, o estereótipo também é “a base cognitiva do preconceito” (RODRIGUES et al, 2000, p. 152). Segundo estes autores, os estereótipos podem ser positivos ou negativos, de acordo com os juízos de valor suscitados. No caso das pessoas em situação de deficiência, um exemplo de estereótipo positivo pode ser: “os cegos incrementam os outros sentidos para compensar a ausência de visão”, enquanto o negativo pode ser exemplificado por “pessoas com Síndrome de Down não desenvolvem raciocínio abstrato”. Independente dos valores atribuídos a cada uma dessas frases, elas apresentam em comum os fatos de serem derivadas da experiência concreta (indevidamente generalizada), ratificada por constructos culturais consensuais em um grupo social (RODRIGUES et al, 2000).

Por sua vez, o preconceito propriamente dito é considerado como a parte afetiva de uma atitude, traduzindo-se em sentimentos positivos ou negativos em relação a um objeto (RODRIGUES et al, 2000). No entender de Crochík (2011a), o pensar estereotipado leva ao preconceito, pois aquele “deixa de ser algo pertencente à razão para ser expressão direta das paixões, embora se utilize de argumentos que podem conter alguma coerência interna; [...]” (CROCHÍK, 2011a, p. 49). Ou seja, a despeito de os estereótipos poderem ser baseados em fatos, a dimensão que estes tomam aliados às disposições internas do indivíduo (CROCHÍK, 2011a) pode se transformar em preconceito, obstruindo o olhar para outras características relevantes do objeto. Ainda segundo este autor, conceitos estereotipados concorrem para a manutenção do *status quo*, pois, “por deturparem a realidade, ocultando aquilo que gera a desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Como tal, tornam natural uma situação de opressão” (CROCHÍK, 2011a, p. 27)⁴.

Apesar de reconhecerem que o preconceito, de tão arraigado nas sociedades humanas, pode ter um componente inato, Rodrigues et al (2000) sustentam que, na maioria dos casos, este é aprendido a partir da interação do indivíduo com seu meio sociocultural, posição semelhante à de Crochík (2011a, 2011b). O posicionamento de ambos, a nosso ver, dá margem à possibilidade de mudança das pessoas preconceituosas, tema que será tratado mais adiante.

⁴ Cf. as considerações sobre o trabalho de Costa e Damasceno (2012), no capítulo 2 desta dissertação.

Finalmente, a discriminação, componente comportamental do preconceito, pode se revelar de formas mais ou menos explícitas, mas sempre prejudiciais a quem as sofre (CROCHÍK, 2011a). Conforme já visto sobre a capacidade das atitudes em gerar comportamentos, nem sempre um preconceituoso manifestará esse seu afeto contra outrem, embora isso não altere o afeto. A norma subjetiva, como já falado, desempenha papel crucial neste caso, como forma de controle de comportamento (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000). Porém, os autores defendem técnicas específicas de mudança de atitude como capazes de pôr fim ao preconceito. Para delimitar essa proposta, antes de apresentá-la, debateremos sobre a influência das construções culturais sobre o preconceito, partindo principalmente das ideias de Crochík (2011a, 2011b).

3.3. CULTURA E PRECONCEITO: O PAPEL DA SOCIEDADE NA GÊNESE E MANUTENÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Em sua obra *Preconceito, indivíduo e cultura* (2011a), um dos suportes das discussões deste tópico, Crochík argumenta em favor da função da cultura na aprendizagem e manutenção dos preconceitos. O autor fundamenta sua exposição no contexto sócio-histórico que atua como fortalecedor dos preconceitos, e demonstra como estes ajudam a manter o estado de coisas imutável. Exemplifica esta assertiva, utilizando as concepções vigentes sobre o crime e os criminosos, discorrendo sobre como os estereótipos eximem as pessoas e as sociedades de apreciação sobre suas próprias ações:

O estereótipo do criminoso como um indivíduo de alta periculosidade, intratável, mau-caráter, auxilia na caracterização que o indivíduo “saudável” deve ter, e contribui para saber como agir quando se defrontar com aquele, ao mesmo tempo em que impede sua identificação com ele. Quanto mais distintos julgamos que somos dele, mais protegidos nos sentiremos dos impulsos hostis que nos pertencem. Nesse sentido, os estereótipos evitam termos de pensar como as condições sociais nas quais vivemos e que fortalecemos contribuem para o crime, e o quanto nós próprios, nessas condições, poderíamos cometê-lo. Em outras palavras, evitam a reflexão sobre o mundo social e sobre nós mesmos (CROCHÍK, 2011a, p. 26).

Crochík (2011b) expõe as principais correntes teóricas que se ocuparam deste tema, partindo da classificação de Duckitt (1992 apud CROCHÍK, 2011b, p. 19). Para estabelecer uma baliza, o foco da análise teórica nas obras deste autor aqui citadas é predominantemente psicodinâmico. Assim, Crochík (2011a) atribui as atitudes preconceituosas aos mecanismos de defesa, os quais objetivam evitação de conflitos e questionamentos internos. O autor ainda se vale dos estudos de Adorno sobre a mentalidade fascista, construindo, com base nesses

referenciais teóricos uma tipologia psicológica dos indivíduos preconceituosos (CROCHÍK, 2011a). Ele faz uma descrição da formação da identidade humana a partir da ascensão do individualismo característico da Modernidade ocidental. Conclui que o individualismo pode ter como consequência a responsabilização única do indivíduo, eximindo de responsabilidade a sociedade como um todo (CROCHÍK, 2011a, p. 71). É a partir daí, segundo o autor (2011a), que o preconceito surge como forma de o indivíduo dar conta de uma realidade cada vez mais complexa, o que nos permite traçar um paralelo com o conceito de economia cognitiva apresentado por Rodrigues et al (2000).

Em outro texto de Crochík (2011b) encontramos um desenvolvimento teórico da aplicação da psicodinâmica aos estudos sobre o preconceito. Nessa publicação, o autor se apoia na teoria freudiana da constituição psíquica do eu na primeira infância, a qual preceitua a existência de uma dicotomia, regida pelo princípio de prazer, entre os elementos internos ao eu (como fonte de prazer) e os externos (fonte de desprazer). Assim, mesmo com a progressiva convivência com o princípio de realidade (conhecimentos, informações, vivências), o indivíduo, nessa concepção, ainda convive com essa dicotomia infantil a lhe insuflar a rejeição ao desconhecido – base, segundo Crochík (2011b, p. 20), da maioria dos preconceitos.

Para mudanças nesse cenário, Crochík (2011a) busca apoio na teoria kantiana de superação do *estado de menoridade* pela razão. Fiel ao ideário iluminista, o filósofo alemão, nas palavras de Crochík (2011a), preconizava a difusão cada vez maior do conhecimento como forma de emancipação do ser humano, libertando-o dos preconceitos. Em contrapartida, o autor destaca a força da sociedade contemporânea, na qual o individualismo atingiu o ápice (cf. a análise de COSTA; DAMASCENO, 2012, já mencionada), na intensificação dos preconceitos.

Como transformar essa realidade? Na tentativa de resposta, Crochík (2011a) apresenta as contribuições do pensamento de Adorno para tanto. Também, em uma investigação mais específica sobre a educação inclusiva, objeto deste trabalho, Crochík (2011b) aponta os resultados e desdobramentos de pesquisas recentes sobre o preconceito dirigido aos estudantes em situação de deficiência e outras minorias sociais. Nessa publicação, o autor aponta para as consequências do preconceito na construção de uma sociedade inclusiva, discorrendo sobre as reações do indivíduo preconceituoso ante o objeto (ou, para ser contundente como CROCHÍK, 2011b, a vítima). O autor salienta que, devido às contradições inerentes a qualquer sociedade, são possíveis maneiras de “inclusão” que reforçam o preconceito:

O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não-aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte (CROCHÍK, 2011b, p. 66).

Tais reflexões podem se aliar às ideias dos autores que escreveram especificamente sobre a inclusão educacional e social, examinados no capítulo anterior (entre outros, EDLER-CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006, 2011; RAMOS, 2010). A fim de iniciar o debate sobre a inter-relação entre os estudos mencionados, o item seguinte trata das possibilidades de mudanças nas atitudes inoportunas à interação humana.

3.4. MUDANÇA DE ATITUDE: TÉCNICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Pensando especificamente nas atitudes sociais prejudiciais à interação social, como o preconceito, autores como Braghirolli et al (1994), Rodrigues et al (2000), além de Crochík (2011a), propuseram técnicas para a mudança atitudinal em prol da convivência. Vale atentar para o fato de que as propostas citadas destinam-se a fins distintos. Enquanto a proposta defendida por Crochík (2011a, 2011b) visa colaborar para a diminuição da desigualdade social, os outros autores citados, tributários da psicossociologia norte-americana, apresentam técnicas persuasivas para modificar opiniões, abordando a aplicação destas em diversas atividades, como a publicidade e propaganda.

As mudanças de atitude, segundo Rodrigues et al (2000), podem se dar em qualquer dos três componentes atitudinais – cognitivo, afetivo e comportamental, conforme descritos no item 3.1. Embora os autores especifiquem como a mudança em cada um destes elementos afeta a mudança de atitude como um todo, eles sustentam a tese de que os três se influenciam mutuamente, pois “qualquer mudança num destes três componentes é capaz de modificar os outros, de vez que todo o sistema é acionado quando um de seus componentes é alterado, tal como num campo de forças eletromagnético” (RODRIGUES et al, 2000, p. 127).

O acionamento de todo o sistema quando da mudança de um dos elementos pode ser satisfatoriamente explicado pela *teoria da dissonância cognitiva*. Elaborada inicialmente por Leon Festinger, na década de 1950. Este modelo teórico nomeia e explica o desconforto sentido quando um dos componentes está em desacordo com os demais (RODRIGUES et al, 2000). Braghirolli et al (1994) defendem que a dissonância leva à mudança de atitude, já que o psiquismo tenta voltar ao estado de coerência inicial. Para tanto, são necessárias mudanças

nas cognições, através da aquisição de novas informações ou da mudança das já existentes; nos afetos que as acompanham ou nos comportamentos decorrentes (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000).

O conhecimento sobre a dissonância cognitiva pode ser, segundo Braghirolli et al (1994), de grande valia para as técnicas intencionais de mudança de atitudes, pois a dissonância pode ser provocada para suscitar a mudança em direção a um fim desejado (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000). Os autores citados apresentam aplicações práticas para esta conclusão, incluindo estudos na área das comunicações. Nesta, a teoria permitiu a análise das variáveis intervenientes no processo comunicativo, classificadas de acordo com sua origem no comunicador, no receptor, na mensagem ou no canal / contexto (BRAGHIROLI et al, 1994).

Esta visão “pragmática” das teorias de mudança de atitude é discutível a partir de suas metas finais. Com base nos autores vistos, entendemos como necessária uma análise crítica destes objetivos, para haver mudanças sociais em benefício da coletividade, como defende Crochík (2011a). Embora as ideias deste último não invalidem o desenvolvimento teórico até aqui exposto, em sua obra (2011a) advoga-se o uso das técnicas de mudança de atitude em prol da transformação social. Com base nesse contexto, Crochík (2011a) alerta para o fato de as técnicas persuasivas estarem a serviço da manutenção da ideologia dominante, atuando no sentido de convencimento das massas para a ausência de questionamento do sistema.

A despeito de o referencial teórico até aqui considerado ter alguns pontos de controvérsia, a presente pesquisa tem embasamento nele para observar as atitudes docentes em relação à educação inclusiva. A relevância de tal estudo é assegurada pelas considerações de Edler-Carvalho (2000) acerca da remoção das barreiras atitudinais em direção à inclusão educacional. A autora defende que a atitude docente é essencial à consecução de uma educação inclusiva, por reconhecer, entre outros motivos, que a tendência ao atendimento homogeneizado dos alunos não favorece a inclusão educacional. Ela afirma que “a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos existentes” (EDLER-CARVALHO, 2000, p. 59).

Ou seja, os esforços do sistema educacional em direção à inclusão devem contar com a predisposição da comunidade escolar para a aceitação da diversidade (EDLER-CARVALHO, 2000, 2010; CROCHÍK, 2011b; MANTOAN, 2011; RAMOS, 2010). Para que fossem verificadas as atitudes docentes relativas a este tema, a metodologia de pesquisa desenvolvida

e explanada no próximo capítulo teve em conta as considerações apresentadas sobre as atitudes sociais.

4. METODOLOGIA

O desenho de pesquisa adotado por este trabalho enfatiza uma abordagem qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica sobre as políticas de educação inclusiva e suas consequências para a prática educacional, bem como sobre o conceito de atitude, de acordo com referenciais psicossociológicos. Além disso, compreende a pesquisa de campo, de tipo exploratório, pautada na própria narrativa dos docentes a respeito do tema através das técnicas de complementação de frases e produção de texto.

Quanto à natureza da investigação, o presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, com formato de estudo exploratório. A revisão bibliográfica realizada centra-se em dois eixos principais: a) o conceito de atitude, de acordo com referenciais psicossociológicos e b) as políticas de educação inclusiva e suas consequências para a prática educacional brasileira. Optou-se pelo estudo exploratório devido à escassez de estudos científicos que coordenem os dois eixos elencados tendo como foco a narrativa dos sujeitos coletada em fonte primária pela pesquisadora. Para tanto, foi necessária a construção de um instrumento baseado nas técnicas de complemento e produção de frases. A amostragem dos educadores foi feita de modo aleatório, seguindo os critérios de professores formados em exercício e professores em formação, subdivididos em com e sem experiência com educação inclusiva. Outros dados, como gênero, tempo de formação e magistério, foram coletados, mas não fizeram parte do crivo para seleção dos sujeitos. Após a concordância da instituição, os sujeitos foram contatados e convidados a participar voluntariamente.

A pesquisa aplicada dirige-se à aquisição de conhecimentos a serem utilizados para compreensão e encaminhamento de soluções de problemas concretos e específicos do cotidiano. Neste caso, procura levantar dados que alimentem a reflexão acerca da atitude e da conceituação de educadores sobre educação inclusiva, visto que ambas interferem na prática educacional.

A pesquisa descritiva não manipula as variáveis, ela se propõe a detalhar, observar, registrar fatos ou fenômenos de uma dada realidade. Busca conhecer e compreender como ocorrem diferentes cenários no cotidiano, fazendo um recorte de estudo e análise. Para estudar a atitude e a conceituação de educadores sobre educação inclusiva, esta pesquisa propôs a criação de um instrumento que favorecesse este estudo, sendo este momento característico de uma pesquisa exploratória.

A pesquisa de caráter exploratório possibilita a aproximação e a organização de critérios de compreensão do contexto que envolve o objeto de estudo de forma flexível e processual. Esta característica de se modelar às demandas que aparecem ao longo do estudo permite a consideração de diferentes aspectos previstos ou não no design da pesquisa. Desta forma o pesquisador pode se familiarizar com o tema e estruturá-lo melhor para pesquisas posteriores que visem um aprofundamento. Ela permite trabalhar com uma pequena amostra não representativa de sujeitos, além de uma análise qualitativa dos dados. Ela pode ser utilizada (MALHOTRA, 2001) para:

- a) Formular um problema ou defini-lo melhor e com mais precisão;
- b) Identificar percursos existentes e alternativos de ação;
- c) Desenvolver hipóteses;
- d) Isolar variáveis e relações chave para exame posterior;
- e) Obter critério para desenvolver uma abordagem do problema e
- f) Estabelecer prioridade para pesquisas posteriores.

A pesquisa exploratória se beneficia da utilização de métodos como: entrevista com especialistas, análise de dados secundários, pesquisa qualitativa e pesquisa piloto.

Tendo em vista que este trabalho tenta se aproximar do tema de atitude e conceituação da educação inclusiva por educadores, e destacar dados relevantes acerca desta temática para estudos aprofundados futuros, utilizando da abordagem qualitativa e da pesquisa-piloto referente à necessidade de criação de um instrumento de coleta de dados neste recorte, a pesquisa exploratória se aplica neste caso, pois favorece o acesso temático rápido e concomitantemente rico e abrangente de dados.

A abordagem qualitativa de pesquisa caracteriza-se por trabalhar com dados não numéricos ou mensuráveis. Ela lida com atributos e aspectos descritos textualmente e verifica a presença ou ausência de determinado dado. Esta abordagem pode ser associada à quantitativa quando trabalha não apenas com o sistema de valores atribuídos textualmente, mas quando se interessa também pela frequência ou intensidade da informação estudada. A coleta de dados qualitativos valoriza a subjetividade e permite o trabalho com número pequeno de sujeitos, até mesmo um só sujeito. Ela se adapta a situações de pesquisa de levantamento e pesquisas preliminares (piloto), por exemplo. Esta abordagem admite o trabalho com a triangulação de dados: sujeitos de pesquisa, observador (pesquisador) e ferramentas metodológicas. A escolha da técnica associada a ela depende do objeto e objetivo da pesquisa, com instrumentos de perguntas abertas, com roteiros semiestruturados ou livres,

em questionários com questões abertas, entrevistas individuais ou em grupo, grupo focal, ou testes projetivos. Como nesta pesquisa há o interesse na narrativa do educador, a aplicação da observação de segunda ordem (MARQUES, 2005) pelo pesquisador e o uso de técnicas de pesquisa, justifica-se a opção pela abordagem qualitativa.

Dando continuidade à nossa exposição, descreveremos os principais elementos da metodologia adotada.

4.1. DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM E CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para alcançar o objetivo da reflexão temática proposta, tornou-se imperioso o levantamento de dados subjetivos acerca da atitude e da conceituação do educador frente ao tema da educação inclusiva. Assim sendo, buscamos por um instrumento que possibilitasse um espaço de expressão através de questões direcionadas, mas abertas à organização e expressão do pensamento do educador. Como este instrumento não foi encontrado atendendo às características elencadas neste estudo, optamos por construí-lo.

Este novo instrumento deveria possibilitar o levantamento de possíveis cortes de interpretação da perspectiva do olhar do educador (professor ou licenciando) acerca da educação inclusiva utilizando o instrumento de avaliação da atitude como uma habilidade que articula elementos afetivos, cognitivos e comportamentais. Para tanto, optou-se por uma técnica de tipo projetivo, o qual se adapta à aplicação para avaliação de temas “tabus”, polêmicos ou difíceis, quando o sujeito pesquisado pode ser resistente ou refratário às perguntas, e não querer, não poder ou acreditar não saber responder o que lhe é solicitado de forma direta e explícita. Uma técnica projetiva provoca respostas advindas do mundo interior, por ser não-estruturada e de investigação indireta. Busca-se instigar projeções de aspectos conscientes e principalmente não conscientes e/ou inconscientes. No caso da investigação de indicadores de atitude, a finalidade é evocar os aspectos subjetivos relacionados aos componentes da atitude, quais sejam: as crenças, os afetos e os comportamentos. Cabe destacar que embora a atitude possa ser observada no comportamento, não há uma relação de causalidade entre ambos, visto que a atitude é algo de foro íntimo, relacionado ao mundo interior e o comportamento é algo que se apresenta ao mundo exterior (RODRIGUES et al, 2000, p. 100-106). Resumindo, atitude é privada e comportamento é público. Ambos podem ter influência exterior, contudo o segundo é determinado pela norma subjetiva (CROCHÍK,

2011b; RODRIGUES et al, 2000). No instrumento criado, o comportamento ligado à atitude não seria observado diretamente pelo pesquisador, mas indicado pelo próprio sujeito.

As vantagens do uso das técnicas projetivas são:

- a) Quebrar ou diminuir resistências frente ao estímulo da questão;
- b) Abrir um caminho alternativo de investigação da questão que provoque inibição ou resistência de colaboração ou participação do sujeito;
- c) Investigar de modo indireto o objeto da pesquisa aumentando a chance da validade e fidedignidade das respostas, visto que o entrevistado pode censurar suas respostas de modo consciente ou não consciente.

Como desvantagens das técnicas projetivas podemos destacar:

- a) O grau de dificuldade de sua elaboração e de sua interpretação;
- b) A exigência de uma expertise do pesquisador;
- c) A necessidade de treinamento para o bom uso do instrumento;
- d) Demanda de pesquisador treinado, de muito tempo para categorização, organização e interpretação dos dados;
- e) Risco de tendenciosidade na construção do instrumento e em sua interpretação, quer seja pela heurística da disponibilidade, quer seja pelo conhecimento prévio do pesquisador, entre outras.

As técnicas projetivas podem ser classificadas como:

- Técnicas de associação (associação de palavras ou ideias);
- Técnicas expressivas (dramatização, terceira pessoa);
- Técnicas de complemento (complemento de orações, de parágrafos, de uma história);
- Técnicas de construção (resposta à imagem, testes com desenhos, produção de texto).

Diante do exposto, elegeu-se duas técnicas projetivas: a) técnica de complemento (BOHOSLAVSKY, 2007; MITJÁNS, 1989 apud BARRETO; MARTÍNEZ, 2007) e b) técnica de construção para, de forma integrada, compor o instrumento de coleta de dados. Ambas objetivaram explorar as tendências motivacionais, conflitos e indicadores funcionais e outros elementos da configuração subjetiva dos educadores quanto à temática conceitualização e atitude acerca da educação inclusiva. A primeira tarefa buscou provocar no educador a condução de uma ideia a partir de um dado estímulo, ela funcionou como um indutor que o sujeito complementou. A segunda tarefa procurou motivá-lo a construir e expressar de modo

mais livre seu pensamento. Uma parte deste trabalho visa testar esta maneira de coleta de dados, atuar como uma etapa da construção (projeto piloto) do instrumento, com caráter exploratório para levantar dados para futuras pesquisas e continuidade do processo de validação deste. No capítulo de análise de dados, as reflexões feitas a partir deste processo e dos dados obtidos serão apresentadas e discutidas.

Para a escolha destas duas técnicas para compor este instrumento de coleta de dado como estratégia de pesquisa que foca o levantamento de dados, foram levadas em consideração três condições (YIN, 2001) descritas no quadro a seguir correlacionando as condições de pesquisa com as características do instrumento.

Quadro 2: Condições de pesquisa relacionada com as características do instrumento

Condição da pesquisa	Característica do instrumento
a) Tipo de questão proposta	Questões abertas na técnica de complemento e construção de frase
b) Extensão do controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais	Questões indutoras na técnica de complemento de frase Questão livre na técnica de construção de frase
c) Grau de foco sócio-histórico	Focaliza acontecimentos contemporâneos e articula com a experiência pessoal acerca da educação inclusiva

Para a construção do instrumento de avaliação numa perspectiva crítica foram abordados aspectos relevantes ao exercício da profissão, quais sejam:

- a) formação profissional englobando a perspectiva da educação inclusiva;
- b) valores sociais de uma sociedade humanitária, solidária e democrática;
- c) atenção aos Direitos Humanos.

Diante do exposto, as razões que justificam a escolha deste instrumento como estratégia apropriada ao objeto e objetivo desta pesquisa são descritas a seguir, baseadas na possibilidade de:

- a) Coletar informações diretamente dos educadores em seu ambiente de estudo/trabalho;

b) Aplicar um instrumento com duas características em um só momento de modo integrado, coletando dados acerca da conceituação e da atitude dos educadores frente à educação inclusiva;

c) Levantar dados para avaliação crítica do processo de construção e implementação do instrumento de pesquisa;

d) Pesquisar uma área que contribui amplamente com a discussão sobre educação inclusiva, prioritariamente na área de formação de educadores.

O uso da técnica de complemento e de construção de frases, assim como outros métodos qualitativos de pesquisa dependem da expertise, da competência teórica, da sensibilidade, da capacidade interpretativa e de organização do pesquisador.

Na análise das questões, as percepções do próprio investigador são partes integrantes do processo. O sentido e o significado sobre educação inclusiva desperta não apenas o uso do raciocínio lógico, mas também atravessa todos os componentes da atitude da própria pesquisadora a respeito do tema. A análise de dados baseou-se no modelo da Análise de conteúdo de Bardin (2011) associada às observações retiradas da análise narrativa de Bruner (2000, 2008).

O protocolo de pesquisa, ou seja, o conjunto de documentos composto pelo projeto de pesquisa, acrescido do termo de anuência institucional e do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), foram apresentados ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da UFRRJ.

Para a análise das respostas, utilizou-se o modelo teórico preconizado por Bruner (2000, 2008). Este apresenta o estudo das narrativas como descritivas do mundo do sujeito, organizando suas ideias, valores e atitudes perante o ambiente que o cerca. Define narrativa como “composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 2008, p. 63). Para este autor, o estudo das narrativas produzidas por sujeitos em contextos distintos permite o conhecimento, através do discurso, das realidades vividas. Isto porque a narrativa se caracteriza por ser a história de fatos que negam o corrente, o esperado, o preestabelecido pela sociedade, possibilitando, assim, o esquadrinhamento da realidade dos sujeitos. Nas palavras de Bruner:

A narrativa é um discurso, e a primeira regra do discurso é que haja uma razão a seu favor que o distinga do silêncio. A narrativa é justificada ou garantida em virtude de a sequência de eventos narrados ser uma violação da canonicidade: conta algo inesperado, algo que o ouvinte tem razão para por em dúvida. O “segredo” da narrativa está em resolver o inesperado, em

satisfazer a dúvida do ouvinte ou, de certa forma, em retificar e explicar o “desequilíbrio” provocado, num primeiro tempo, pelo discurso narrativo. Uma história tem, pois, dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação subentendida dos eventos contados (BRUNER, 2000, p. 163).

Para Bruner (2000), a utilidade da análise de narrativas se deve, entre outros, à indissociabilidade entre pensamento e expressão deste através da linguagem. O autor sustenta não poder fazer distinção entre um modo narrativo do *pensamento* [grifo do autor] e o que é um ‘texto’ ou discurso narrativo. Segundo ele, “cada um deles dá forma ao outro, tal como o pensamento se torna inseparável da linguagem que o exprime e, no fim de contas, o molda [...]” (BRUNER, 2000, p. 176).

Bruner assevera a relevância da interpretação nos discursos narrados, considerando que os atos humanos são produzidos por “estados intencionais: desejos, crenças, conhecimento, intenções, compromissos” (2000, p. 165). O autor apresenta as principais características que tornam uma história uma narrativa: estrutura temporal e sequencial; particularidade de gêneros narrativos; razões ou motivos para as ações; composição hermenêutica, com múltiplas interpretações; sentido contrário ao canônico ou preestabelecido socialmente; ambiguidade da referência; uma crise (real ou não) como elemento central; versões negociáveis entre si, em detrimento dos “fatos”; continuidade da narrativa na História (BRUNER, 2000, p. 177-194). Os elementos supracitados ensejam sua utilização para a compreensão de diversas formas de discurso constituintes dos vários meios socioculturais. Com base nessas considerações, o autor consegue depreender, em outra obra (BRUNER, 2008), que a constituição do “Eu” (*self*) de cada indivíduo é feita da junção dos vários atores sócio-históricos que o legitimam e dão-lhe sentido. Esta assertiva nos conduz ao entendimento da narrativa como integrante da formação da própria identidade individual e cultural.

A análise das narrativas permite, portanto, a observação das motivações individuais e grupais que explicam comportamentos de base coletiva. Justifica-se desta forma a escolha das narrativas dos participantes das entrevistas aqui propostas como dados de coleta. Esta análise tem como finalidade compreender as concepções docentes sobre a educação inclusiva e seus desdobramentos para a área escolar, bem como as resistências e empecilhos gerados por essa nova proposta de atuação educacional.

As assertivas permitiram observar as atitudes e os conceitos dos professores sobre a educação inclusiva, as dificuldades relatadas, bem como as soluções propostas para pô-la em prática. Foram selecionados aleatoriamente oito docentes (ver item 4.2, a seguir) para respondê-la.

4.2. OBJETIVOS

Objetivo geral: Caracterizar a associação entre atitude e conceituação verbal sobre educação inclusiva presente na narrativa de docentes e alunos de licenciaturas com e sem experiência de trabalho com pessoas em situação de deficiência.

Objetivos específicos:

1. Iniciar o processo de construção de um instrumento de pesquisa baseado em técnicas projetivas que viabilize a coleta de dados subjetivos dos educadores sobre a educação inclusiva;
2. Coletar, comparar e avaliar dados através da técnica de complementação de frases sobre as atitudes e os conceitos relacionados à inclusão educacional de professores do ensino médio e alunos de licenciaturas com e sem experiência com educação inclusiva;
3. Observar e analisar os comportamentos e contextos de vivência coletiva acerca da concepção e atitude frente à educação inclusiva nos encontros com os envolvidos na pesquisa.

4.3. SUJEITOS

A amostra de sujeitos foi aleatória, composta por oito (8) educadores, sendo quatro (4) professores em exercício e quatro (4) licenciandos. A escolha destes sujeitos se justifica pela intenção de verificar e comparar a conceituação e a indicação de elementos descritores das atitudes frente ao tema, presente na narrativa dos professores já formados (em exercício) e dos professores em formação. No caso do professor em exercício, dada a exigência legal, havia grande probabilidade de que todos tivessem alguma experiência docente com estudantes com necessidades específicas. Para este estudo, enfatizou-se o caso de estudantes com qualquer necessidade educativa específica e professores que trabalhassem com esses alunos diretamente na sala de aula, a fim de se observar as atitudes de quem não tinha familiaridade com esse público-alvo até a implantação das políticas inclusivas (BEYER, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011). No recorte dos professores em formação, buscou-se também contatar pessoas com e sem experiência nessa situação educacional, para verificar se a variável *experiência docente* poderia interferir de alguma forma neste contexto e como isto se daria.

Foram contatados quatro (04) docentes de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, no município de Volta Redonda, a qual se caracteriza por centralizar o atendimento educacional especializado (AEE) das escolas da rede estadual no município. Esta modalidade de atendimento faz parte das atuais políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva, conforme legislação e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1996, 2001, 2009). Propõe a instalação das denominadas salas de recursos multifuncionais em cada unidade escolar, com a finalidade de prestar apoio psicopedagógico aos estudantes com necessidades educacionais específicas⁵. Diversos autores (MANTOAN, 2006, 2011; MICHELS, 2011; PRIETO, 2006; RAMOS, 2010) questionam essa modalidade de atendimento, por entender que esta manteria a lógica da “classe especial” dentro das escolas, ao se constituir como a possibilidade de os docentes enviarem seus alunos para serem “consertados” pela profissional especializado. A observação direta, como registrada no diário de campo, mostra que parte destes estudantes, a despeito de estarem regularmente matriculados, passam mais tempo (quando não a totalidade dele) na sala de recursos do que na de aula.

Pelos motivos expostos neste item, todos os docentes já tiveram contato com alunos com deficiência. Também foram entrevistadas quatro (04) discentes de licenciatura de uma instituição federal de ensino no mesmo município, sendo duas (02) com experiência e duas (02) sem experiência em educação inclusiva. Os entrevistados foram escolhidos independente do gênero, da formação e do tempo de serviço; porém, responderam à entrevista um (01) sujeito do gênero masculino e sete (07) do feminino. O quadro a seguir expõe os principais dados sociodemográficos levados em conta na pesquisa:

Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes

Situação	Licenciandas				Docentes			
Nome ⁶	Alice	Bruna	Cristina	Daniela	Eliana	Fabiana	Gustavo	Helena
Identificação	L1	L2	L3	L4	P1	P2	P3	P4
Gênero	F	F	F	F	F	F	M	F
Idade (anos)	21	21	23	42	39	37	47	42

⁵ Com base nos trabalhos de Costa e Damasceno (2012) e Nascimento et al (2011), podemos verificar que a política inclusiva proposta para a educação profissional e tecnológica (EPT), através da implantação dos NAPNEs (cf. Introdução desta dissertação), também segue o modelo das salas de recursos multifuncionais.

⁶ Nomes fictícios para preservar a privacidade dos entrevistados.

Tempo de magistério (anos)	-	-	-	-	12	8	20	23
Escolaridade	Lic. em Matemática (cursando)	Lic. em Matemática (cursando)	Lic. em Física (cursando)	Lic. em Matemática (cursando)	Pós-graduação em Biologia	Pós-graduação em Matemática	Bacharelado e Lic. em Química	Lic. em Língua Portuguesa
Pessoa com deficiência?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Vivência pessoal com PcD	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Experiência docente com PcD	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

4.4. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE PESQUISA

Os dados foram coletados em dois lócus: os professores em exercício em seu local de trabalho, uma instituição de educação pública estadual; e os professores em formação em seu local de estudo, uma instituição de educação pública federal.

A escola estadual onde se realizou a pesquisa de campo, como já citado no item anterior, centraliza o AEE no município estudado, devido à localização em área central deste. Atende aos níveis de ensino fundamental (2º segmento) e médio. Com base em observação e relato de docentes, direção e equipe pedagógica, verificou-se que a maioria dos alunos atendidos pelo AEE é de surdos e pessoas com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual. Não havia, na escola pesquisada, nenhum aluno cego, com baixa visão ou deficiência física.

Já a instituição federal oferece, entre outros cursos, as licenciaturas em Física e Matemática. Embora sejam oportunizadas aos licenciandos experiências docentes na rede de educação básica – estágios curriculares e programas de iniciação à docência, onde os estudantes trabalham com alunos em situação de deficiência, a referida instituição não contava, até a finalização desta pesquisa, com nenhum estudante com essas características.

4.5. INSTRUMENTO DE COLETA

Os dois instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa: a) a técnica projetiva (do complemento e construção de frases) e b) o diário de campo, são descritos a seguir.

4.5.1. Técnicas projetivas

O instrumento de coleta de dados construído para os propósitos deste trabalho reuniu duas técnicas projetivas: a técnica do complemento de frases e a técnica da construção de frase (Apêndice 3).

A técnica de complemento de frases foi inspirada no teste de mesma característica proposto por Bohoslavsky (2007, p. 94-95). Originalmente voltado à orientação vocacional e sob um referencial teórico psicodinâmico, nos termos do autor (BOHOSLAVSKY, 2007), em nossa pesquisa essa técnica foi reelaborada a fim de se verificar os componentes das atitudes (cognitivo, afetivo e comportamental). Além disso, a característica projetiva da técnica, embora tenha trazido certas dificuldades na elaboração do instrumento e na interpretação dos dados, ensejou a análise das narrativas dos participantes e propiciou o surgimento de novas categorias de análise, conforme será visto no capítulo 5.

Esta técnica foi composta por dez (10) assertivas incompletas categorizadas previamente, de acordo com os componentes das atitudes propostos por Rodrigues et al (2000): estereótipo (cognitivo), preconceito (afetivo) e discriminação (comportamental) segundo a interpretação da pesquisadora.

Quadro 4: Categorização prévia das frases formuladas

Componentes da atitude	Estereótipo (cognitivo)	Preconceito (afetivo)	Discriminação (comportamental)
Assertivas	2, 5, 7, 8	1, 3, 9	4, 6, 10

Cabe destacar que tal classificação não foi apresentada, dessa forma, aos sujeitos. Ela apenas serviu como referencial prévio para a pesquisadora, visto que o sentido é atribuído posteriormente pelo entrevistado e o texto produzido por ele pode se referir a uma categoria diversa da pretendida, ou até mesmo para mais de uma. A justificativa para tal categorização prévia é apresentada no Quadro 5:

Quadro 5: Justificativa da categorização das frases.

Frase apresentada a completar	Justificativa teórica da categorização
--------------------------------------	---

	prévia das frases (expectativa de análise da pesquisadora)
1. Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que ____.	Previsto inicialmente para eliciar componentes cognitivos, a mudança de foco deste item está de acordo com as percepções do primeiro pré-teste, pois surgiram conteúdos predominantemente afetivos.
2. A educação inclusiva para mim é ____.	Formulada com o objetivo de eliciar respostas sobre os conceitos e crenças dos participantes sobre o tema, de uma forma global.
3. Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências ____.	Evocar respostas sobre as reações dos entrevistados quanto à presença e convívio com estudantes em situação de deficiência na sala de aula.
4. Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer ____.	Eliciar respostas sobre a educação inclusiva de modo geral. Visou também ao relato de práticas, de ações voltadas para a inclusão educacional.
5. Aponto como características do aluno com deficiência ____.	Esta solicitação aborda o tema específico do aluno com deficiência, e tentou apurar as crenças dos participantes sobre tal tema. Diversos autores trataram desta questão, apontando os estereótipos correntes sobre o aluno com deficiência, os quais levam a condutas inadequadas por parte das pessoas que convivem com eles.
6. Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de ____.	Aprofundando a investigação sobre os comportamentos, objetiva evocar as possibilidades de ação em sala de aula, mas pode também suscitar sentimentos relativos à presença do estudante com deficiência.
7. Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são ____.	Averiguar a idealização dos sujeitos sobre como seria uma escola inclusiva e como os alunos em situação de deficiência estariam nessa configuração.
8. Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é __ a não ser que ____.	A elaboração deste item tentou opor duas afirmativas, conjugadas na mesma frase. Foi construída para evocar os conceitos dos sujeitos sobre a aprendizagem do estudante considerado “incluído” nas escolas regulares. A expressão “aluno incluído” foi utilizada neste item devido às dúvidas surgidas durante a aplicação do primeiro pré-teste pelo uso de outras expressões possíveis para o contexto (pessoa com deficiência, aluno com deficiência etc.). Verificou-se que tal expressão é de uso corrente entre grande parte dos educadores,

	impregnando também a formação dos futuros docentes, como foi apurado entre as licenciandas participantes da pesquisa.
9. Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando ____.	Por tratar de um sentimento específico (ansiedade), esperava-se desta assertiva a evocação de componentes afetivos profundos.
10. Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço ____.	Coletar relatos sobre a prática cotidiana, sem deixar de atentar a outros fatores cognitivos e afetivos debatidos nos itens anteriores.

A solicitação para esta tarefa foi: “A seguir, apresentamos dez (10) frases incompletas sobre a educação inclusiva dirigida aos alunos com alguma deficiência. Por favor, complete as frases com base em sua experiência como professor(a)”.

A técnica de construção de frases buscou trazer dados que contribuíssem com a elucidação sobre a conceituação dos sujeitos acerca da educação inclusiva. A frase construída poderia ser original ou retirada de outra fonte. Desta forma, procurou-se conhecer quais seriam os conceitos dos educadores sobre educação inclusiva. Seria possível inferir de onde viriam e quais influências teriam as ideias e as experiências anteriores na construção da matriz operatória de pensamento dos educadores? Quais seriam os elementos principais que eles se utilizariam para construir seu conceito de educação inclusiva? Qual seria o eixo de discussão apresentado por eles? Quais seriam as palavras chave? Haveria diferença entre os professores em exercício e os professores em formação? Haveria elementos que possibilitassem a verificação da associação entre conceituação e atitude dos educadores frente a educação inclusiva? Estas questões são apenas um exemplo de que expectativas existiam com esta tarefa.

Logo em seguida à complementação de frases, foi solicitada a produção de um texto (contendo um parágrafo) sobre o tema da educação inclusiva, com a seguinte consigna: “Precisamos de sua compreensão para conhecer o que você pensa, sabe ou já experimentou sobre educação inclusiva em geral. Você deve escrever um (01) parágrafo, abaixo, com base em sua experiência e/ou extraída de literatura (neste caso, deve citar a fonte, mesmo que seja da internet). Caso deseje, pode enviar o parágrafo digitado para o e-mail viviaom@gmail.com”.

4.5.2. Diário de campo

A fim de contribuir para a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, foi feito também um diário de campo (BARBIER, 2004; MORIN, 2004), por parte da pesquisadora, no intuito de se ponderar as narrativas apresentadas pelos participantes e suas implicações para o trabalho educativo no contexto da diversidade e detalhes da observação direta.

Conforme estes autores, o diário de campo reflete as implicações do pesquisador sobre (e com) o objeto de pesquisa, bem como a inserção de ambos, a partir do olhar do pesquisador, no mundo que os circunda. Barbier (2004) denomina-o diário de itinerância, pois, segundo ele, este registro documental

[...] fala da “*itinerância*” de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma “*trajetória*” muito bem balizada. Lembremos que, na *itinerância* de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A *itinerância* representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo (BARBIER, 2004, p. 133-134, grifos do autor).

Por isso, Barbier (2004) propõe que o diário passe da escrita individual para a coletiva, onde todos os participantes da pesquisa-ação contribuam para sua elaboração.

Embora tal técnica seja predominantemente aplicada em pesquisas que se utilizam de metodologias participantes – pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, observação participante etc. (MORIN, 2004, p. 134), acreditamos ser possível, neste trabalho, analisar a riqueza de detalhes das falas espontâneas dos participantes e das impressões da pesquisadora, antes, durante e depois da coleta de dados.

Para a organização das notas no diário de campo, Morin (2004, p. 135) preconiza uma classificação dessas anotações em: notas de observação (NO), englobando a observação dos fatos presenciados na pesquisa; notas metodológicas (NM), as quais tentam estabelecer relação tanto com os autores e teorias citados no corpo teórico da pesquisa quanto com aqueles que forem lembrados devido aos desdobramentos do trabalho de campo; e as notas teóricas e práticas (NTP), produto da análise de NO e NM e que comporão a análise dos dados obtidos, articulando teoria e prática no campo. Com essa finalidade, foi também adotada a prática da observação de segunda ordem. Marques (2005, p. 103) conceitua esta modalidade de observação apoiada nas ideias de Foerster, entendendo-a como a observação voltada para si, para o próprio discurso, constituindo um modelo recursivo de autorreferência.

No presente estudo, as notas de observação foram tomadas durante as inserções no campo de pesquisa, tentando-se registrar, em seguida a sua ocorrência, os diálogos travados entre os participantes e destes com a pesquisadora (NO). Também foram registradas as impressões da pesquisadora sobre a escola onde se realizou o trabalho (abordado mais

minuciosamente no item 4.3 e no capítulo 5). Após o trabalho de campo, as notas foram relidas e relacionadas aos referenciais teóricos (NM), subsidiando a reflexão sobre os fatos observados no campo e permitindo uma análise crítica destes (NTP, conforme MORIN, 2004).

Quanto às narrativas dos sujeitos, estas foram obtidas, em primeiro lugar, propondo-se o preenchimento de lacunas em dez (10) assertivas a partir de uma solicitação: “A seguir, apresentamos dez (10) frases incompletas. Por favor, complete as frases com base em sua experiência como professor (a)”. Em seguida, solicitou-se a produção de um texto (de um parágrafo) sobre o tema da educação inclusiva. As assertivas apresentadas foram previamente categorizadas de acordo com o referencial teórico das atitudes e seus componentes, a saber: cognitivo, afetivo e comportamental. Tal categorização, no decorrer da pesquisa, foi complementada por outros referenciais teóricos (já detalhados nos capítulos anteriores) e pelas observações no campo. Assim, surgiram novas categorias de análise, as quais serão detalhadas no item 4.7 deste capítulo.

4.6. PROCEDIMENTO

A pesquisa teve início com a revisão bibliográfica dos temas a ela relacionados: histórico da Educação como um todo e estado atual da educação inclusiva e das pessoas em situação de deficiência nos meios educacionais (BAPTISTA, 2006; BEYER, 2010; EDLER-CARVALHO, 2000, 2010; COSTA; DAMASCENO, 2012; MANTOAN, 2006, 2011; PRIETO, 2006; RAMOS, 2010; RIBEIRO, 2006; SASSAKI, 2003). Definiu os conceitos de atitude, estereótipo e preconceito (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000) e tratou das relações entre estes, a psique individual e a cultura (CROCHÍK, 2011a, 2011b). Como base da metodologia a ser empregada, tentou trazer as contribuições da análise das narrativas (BRUNER, 2000, 2008) e dos estudos do ambiente (BRONFENBRENNER, 1996), entre outras igualmente relevantes.

A partir dessa revisão, elaboraram-se os instrumentos de coleta, considerando-se os objetivos a serem atingidos. A técnica de complementação de frases (BOHOSLAVSKY, 2007) visou à coleta de dados partindo de uma categorização prévia, conforme exposto anteriormente, com a finalidade de cotejar as respostas obtidas com o referencial teórico da psicossociologia das atitudes. O texto produzido pelos docentes, como complemento à

primeira técnica, permitiu a análise das narrativas dos sujeitos, de acordo com os critérios preconizados por Bruner (2000, 2008).

O primeiro pré-teste (pré-teste 1) foi realizado em 2013, através da aplicação do instrumento de coleta a dois sujeitos, o que permitiu analisar e corrigir as inconsistências nos itens deste, principalmente em relação à associação das respostas com as categorias prévias.

Por se tratar de uma técnica projetiva, na qual se levou em conta a expressão dos sujeitos, nem sempre as respostas – tanto no pré-teste 1 quanto na aplicação posterior – corresponderam à categorização esperada antes da aplicação. Mesmo assim, os resultados foram considerados no que revelavam das narrativas (BRUNER, 2000, 2008) dos participantes, e analisados de acordo com esse referencial.

A coleta de dados foi aplicada coletivamente, na escola estadual, no turno matutino. Duas semanas antes foi feito o contato com a direção da instituição de ensino, a qual autorizou a coleta de dados e solicitou a colaboração dos docentes. A diretora separou uma sala de aula para a aplicação do formulário. Após a explicação dos objetivos da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por parte dos docentes, o tempo de aplicação foi em torno de 25 minutos. Para a Parte II – produção de texto de um parágrafo – permitiu-se aos docentes a entrega no dia seguinte ou envio por e-mail. Mesmo assim, um deles redigiu o texto no momento da aplicação. Já a coleta com as discentes de licenciatura foi feita no dia 03/07/2013, também de forma coletiva. O tempo de aplicação foi em torno de 20 minutos.

O quadro abaixo apresenta de forma esquemática como se deu a entrega dos textos:

Quadro 6: Cumprimento da Parte II da atividade solicitada na pesquisa

Sujeitos	Alice	Bruna	Cristina	Daniela	Eliana	Fabiana	Gustavo	Helena
Entrega do texto	Sim, por e-mail	Não	Não	Sim, por e-mail	Sim, por e-mail	Não	Sim, durante a aplicação	Sim, no formulário, após aplicação

Durante a pesquisa, houve também o registro das impressões da pesquisadora utilizando-se a metodologia do diário de campo, já relatada. Para tanto, foi de suma importância para a compreensão dos dados do formulário o diálogo com os sujeitos após a aplicação deste. As inferências daí retiradas serão relatadas no capítulo 5, dedicado à

discussão dos resultados. Com essa finalidade, a observação de segunda ordem (MARQUES, 2005) permite revisitar o registro de suas próprias observações analisando não apenas os professores participantes, mas também as percepções da própria pesquisadora e as possíveis interferências na condução do processo.

Além do aporte metodológico descrito, a apreciação dos dados leva em conta os referenciais citados (BRUNER, 2000, 2008; BRONFENBRENNER, 1996), possibilitando, assim, o confronto com a revisão teórica sobre o tema e o exame das conjecturas iniciais.

4.7. MATRIZ DE ANÁLISE DE DADOS

Este item tem a finalidade de analisar o próprio instrumento de coleta em processo de elaboração. Os subitens que se seguem explicitam a matriz de análise utilizada em cada situação.

4.7.1. Análise do próprio instrumento e de seu processo de criação/elaboração

A análise do instrumento se baseou na revisão teórica e em discussões com a professora orientadora. Dado o caráter inovador deste, as discussões foram sendo feitas ao longo do processo e as tomadas de decisão se faziam diante das questões que emergiam, tais como: a necessidade de adequação das assertivas na primeira parte para facilitar a compreensão do sujeito pesquisado, a possibilidade de entrega posterior e a própria permissão de consulta na internet na segunda parte do instrumento. Esta tarefa é o primeiro passo para a construção do referido instrumento e não se esgota na pesquisa ora proposta. Os resultados obtidos na criação se mesclam na reflexão do processo de aplicação e interpretação dos dados. Por isto, a análise do instrumento será feita no decorrer da análise das respostas obtidas.

4.7.2. Matriz de análise dos dados coletados na primeira parte do instrumento aplicado

As respostas produzidas pelos educadores na primeira parte do instrumento organizadas e posteriormente analisadas – considerando o referencial teórico sobre atitudes derivados da psicossociologia (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000) e,

mais especificamente, da psicodinâmica e estudos culturais sobre os preconceitos (CROCHÍK, 2011a, 2011b) – foram categorizadas previamente como se mostra no quadro:

Quadro 7: Categorização prévia de respostas.

Frase apresentada a completar	Categorização prévia das frases relacionadas à educação inclusiva	
	Elemento da atitude	Classificação de resposta
1. Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que __.	Cognitivo (Estereótipo)	Sentimentos positivos Por exemplo: oportunidade.
		Sentimentos negativos Por exemplo: distorção profissional.
2. A educação inclusiva para mim é __.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas Por exemplo: maturidade social.
		Crenças negativas Por exemplo: descompromisso político.
3. Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências __.	Afetivo (Preconceito)	Sentimentos positivos Por exemplo: solidariedade, ética, compreensão, tolerância.
		Sentimentos negativos Insegurança, medo, competitividade.
4. Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer __.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis à inclusão Por exemplo: iniciativa, acolhimento, proatividade.
		Desfavoráveis à inclusão Por exemplo: rejeição, isolamento.
5. Aponto como características do aluno com deficiência __.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas Por exemplo: informações teóricas adequadas, valorização da potencialidade e da contextualização.
		Crenças negativas Por exemplo: valorização das incapacidades.
6. Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de __.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis Por exemplo: planejamento cooperativo e respeito às características individuais e coletivas.
		Desfavoráveis Por exemplo: fuga, desistência, resistência.
7. Na escola inclusiva, os alunos com deficiência	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas Por exemplo: valorização no

são ___.		desenvolvimento humano. Crenças negativas Por exemplo: visão organicista depreciativa do ser humano.
8. Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é ___ a não ser que ___.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas Por exemplo: superação.
		Crenças negativas Por exemplo: fracasso, impossível.
9. Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando ___.	Afetivo (Preconceito)	Sentimentos positivos Por exemplo: desafio.
		Sentimentos negativos Por exemplo: incapacidade.
10. Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço ___.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis Por exemplo: planejamento flexível.
		Desfavoráveis Por exemplo: planejamento único.

Ao longo da criação, da aplicação e da análise do instrumento verificou-se que as respostas dos sujeitos na primeira parte poderiam ser enquadradas em categorias de análise diversas das previamente apresentadas. Outras categorias foram, então, construídas com base no assinalamento das unidades de registro, da forma como entendidas por Bardin (2011). A categorização dos dados a partir do modelo preconizado por esta autora para a análise de conteúdo possibilita o exame de diversos tipos e suportes de linguagem, sendo, por isso, utilizada por pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas. Esta mesma matriz de análise foi utilizada na segunda parte do instrumento focando a questão da atitude. A dinâmica desta categorização dos dados pode ser resumida em três etapas:

1. Pré-análise: consiste na categorização do material coletado, para constituir o *corpus* de pesquisa. Segundo Bardin (2011), deve-se fazer uma leitura flutuante do material, donde se extraem as primeiras hipóteses da pesquisa e os indicadores, compostos pelas palavras que aparecem com mais frequência;
2. Exploração do material: classificação das unidades de registro (BARDIN, 2011) para codificação, seleção dos critérios de contagem e agrupamento dessas unidades em categorias de análise (unidades de contexto);
3. Tratamento dos resultados: elaboração de inferências (BARDIN, 2011), cotejando os resultados com a revisão teórica.

Assim sendo, foram formadas quatro (4) categorias divididas em (8) subcategorias identificadas por um numeral entre colchetes (esta identificação será utilizada durante a

discussão e análise dos dados). A ordem de apresentação destas categorias e subcategorias considera os ambientes de desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (1996), partindo do macrossistema (Sociedade), passando pelo mesossistema (Escola), para chegar aos microssistemas (Professor e Aluno). A seguir explica-se brevemente o processo de formulação de análise de cada categoria:

Quadro 8: Quadro das categorias e subcategorias de análise.

Categoria		Subcategoria		
Título	Descrição	Nº	Título	Descrição
Sociedade	Dados sobre acessibilidade, direito à Educação, papel da sociedade na inclusão educacional.	[1]	Garantia de direitos humanos	Respostas encontradas denotam o entendimento da educação inclusiva como uma garantia de direitos aos alunos. Caracterizada por respostas genéricas, abrangendo “a pessoa com deficiência”, sem se fixar em um sujeito específico.
		[2]	Inclusão e exclusão	Presença das dicotomias normal/patológico, incluído/excluído. O normal como parâmetro para as ações com as pessoas com deficiência.
Escola	Reúne informações sobre a instituição pesquisada, bem como a visão dos entrevistados sobre esse mesossistema.	[4]	Recursos técnicos e materiais	Lista dos recursos necessários para, na visão dos participantes, implantar a educação inclusiva nas escolas.
		[8]	Características da escola estudada	Como abordado no item 4.4 desta dissertação, referências específicas aos alunos surdos (principal clientela da escola pesquisada).
Professor	Autoavaliação do docente e de sua prática profissional.	[3]	Conceitos disciplinares docentes específicos	Apontado por apenas um docente, trata de dificuldades específicas para ensinar conceitos abstratos aos alunos surdos.
		[7]	Aspectos subjetivos docentes	Olhar dos docentes para suas próprias características, as quais favoreceriam (ou não) o processo inclusivo.
Aluno	Considerações dos participantes sobre o aluno em situação de deficiência	[5]	Aspectos cognitivos discentes	Ponto de vista dos participantes sobre a cognição do aluno com deficiência.
		[6]	Aspectos subjetivos discentes	Ponto de vista dos participantes sobre características afetivas e subjetivas destes alunos (forte presença de estereótipos).

Para o enriquecimento da análise e discussão dos dados coletados, a leitura teve como base a teoria de Bruner (2000, 2008), visto que as ideias deste autor favorecem o estudo das narrativas como descritivas do mundo do sujeito, organizando suas ideias, valores e atitudes perante o ambiente que o cerca. Ele define narrativa como “composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 2008, p. 63). Para ele, o estudo das narrativas produzidas por sujeitos em contextos distintos permite o conhecimento, através do discurso, das realidades vividas. Isto porque a narrativa se caracteriza por ser a história de fatos que negam o corrente, o esperado, o preestabelecido pela sociedade, possibilitando, assim, o esquadramento da realidade dos sujeitos. Nas palavras de Bruner:

A narrativa é um discurso, e a primeira regra do discurso é que haja uma razão a seu favor que o distinga do silêncio. A narrativa é justificada ou garantida em virtude de a sequência de eventos narrados ser uma violação da canonicidade: conta algo inesperado, algo que o ouvinte tem razão para pôr em dúvida. O “segredo” da narrativa está em resolver o inesperado, em satisfazer a dúvida do ouvinte ou, de certa forma, em retificar e explicar o “desequilíbrio” provocado, num primeiro tempo, pelo discurso narrativo. Uma história tem, pois, dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação subentendida dos eventos contados (BRUNER, 2000, p. 163).

Baseado em sua proposição, considera-se que a utilidade da análise de narrativas se deve, entre outros, à indissociabilidade entre pensamento e expressão deste através da linguagem. O autor sustenta não poder fazer distinção entre um modo narrativo do *pensamento* [grifo do autor] e o que é um ‘texto’ ou discurso narrativo. Segundo ele, “cada um deles dá forma ao outro, tal como o pensamento se torna inseparável da linguagem que o exprime e, no fim de contas, o molda [...]” (BRUNER, 2000, p. 176).

O autor assevera a relevância da interpretação nos discursos narrados, considerando que os atos humanos são produzidos por “estados intencionais: desejos, crenças, conhecimento, intenções, compromissos” (2000, p. 165). Apresenta as principais características que tornam uma história uma narrativa: estrutura temporal e sequencial; particularidade de gêneros narrativos; razões ou motivos para as ações; composição hermenêutica, com múltiplas interpretações; sentido contrário ao canônico ou preestabelecido socialmente; ambiguidade da referência; uma crise (real ou não) como elemento central; versões negociáveis entre si, em detrimento dos “fatos”; continuidade da narrativa na História (BRUNER, 2000, p. 177-194). Os elementos supracitados ensejam sua utilização para a compreensão de diversas formas de discurso constituintes dos vários meios socioculturais. Com base nessas considerações, o autor consegue apreender, em outra obra (BRUNER,

2008), que a constituição do “Eu” (*self*) de cada indivíduo é feita da junção dos vários atores sócio-históricos que o legitimam e dão-lhe sentido. Esta assertiva nos conduz ao entendimento da narrativa como integrante da formação da própria identidade individual e cultural.

A análise das narrativas permite, portanto, a observação das motivações individuais e grupais que explicam comportamentos de base coletiva. Justifica-se desta forma a escolha das narrativas dos participantes das entrevistas aqui propostas como dados de coleta. Esta análise tem como finalidade compreender as concepções docentes sobre a educação inclusiva e seus desdobramentos para a área escolar, bem como as resistências e empecilhos gerados por essa nova proposta de atuação educacional.

4.7.3. Matriz de análise dos dados na segunda parte do instrumento

As respostas produzidas pelos educadores na segunda parte do instrumento foram organizadas e posteriormente analisadas considerando o referencial teórico e sócio-histórico, contando com a contribuição de autores tais como Beyer (2010), Edler-Carvalho (2000, 2010), Costa, Damasceno (2012), Mantoan (2006; 2011), Prieto (2006) e Sasaki (2003).

Buscou-se identificar no discurso a tendência assumida na conceituação de educação inclusiva, considerando a visão médica, a integracionista e a inclusiva. Considerou-se perspectiva inclusiva como um todo, sem aprofundar em uma subdivisão emergente no campo entre educação inclusiva total ou parcial.

4.7.4. Análise dos dados registrados no diário de campo

Estes dados suscitaram uma reflexão pessoal não apenas frente ao tema, mas a todo seu entorno. A partir de uma análise pessoal buscou-se tomar consciência da atitude da própria pesquisadora frente ao tema e de que maneira isto poderia interferir na análise e discussão dos dados. Essa análise será mais pormenorizada no capítulo 5. Por ora, trataremos dos resultados obtidos.

4.8. RESULTADOS

Considerando o propósito desta pesquisa, delineiam-se três conjuntos de dados: a) o próprio instrumento (apêndice 3), os dados coletados pelo instrumento (parte 1 e 2) e os dados registrados no diário de campo. Dada a especificidade destes dados, neste item não será apresentado o instrumento que se encontra no Apêndice 3, nem os dados fruto do diário de campo, visto que as observações e as reflexões dos mesmos serão apresentadas de forma diluída na análise dos dados no próximo capítulo. Por conseguinte, serão apresentados apenas os resultados da primeira e da segunda parte dos dados coletados no instrumento entregue aos sujeitos.

Com base no formulário aplicado e na observação registrada, passamos a expor os dados obtidos, para posterior tentativa de articulação com as ideias dos autores que nortearam este trabalho. As categorias foram reconstruídas com base no assinalamento das unidades de registro, da forma como entendidas por Bardin (2011). Toda a discussão posterior de dados quantitativos e qualitativos deu-se a partir dessas unidades (em *itálico sublinhado* nas citações das narrativas dos sujeitos).

4.8.1. Resultado da primeira parte do instrumento (Assertivas a completar)

Os dados foram organizados sob duas perspectivas principais, a primeira baseado na apenas na categorização dos elementos da atitude, presentes no quadro 9 (caso não seja problematizado, pode levar a uma leitura simplista e dicotômica), e a segunda baseada na análise de conteúdo destes mesmos elementos (buscando ampliar a discussão para diferentes níveis de ambiente), presentes nas tabelas 3, 4 e 5.

Quadro 9: Classificação das respostas de acordo com os elementos das atitudes.

Frase apresentada a completar	Resultado	
	Elemento da atitude	Classificação das respostas
1. Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que ___.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas – 3 licenciandas e todos os professores (L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4), tais como: oportunidade de interação social, direito humano e social.
		Crenças negativas – apenas 1 licencianda (L1), insegurança.
2. A educação inclusiva para mim é ___.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas – unanimidade, respostas como: potencialidade humana, estratégias positivas de

		inclusão, necessidade social. Crenças negativas – zero.
3. Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências __.	Afetivo (Preconceito)	Sentimentos positivos – Foram encontrados na maior parte das licenciandas e uma divisão equânime nos professores (L2, L3, L4, P1, P4), tais como: desenvolvimento ético, socialização, tolerância. Sentimentos negativos – Apenas uma licencianda e dois professores (L1, P2, P3) tais como: insegurança, despreparo.
4. Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer __.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis – Respostas unânimes (L1, L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4), contudo, havia um misto de outros elementos da atitude, observou-se indicativos por exemplo de iniciativa, proatividade, apoio. Desfavoráveis – zero.
5. Aponto como características do aluno com deficiência __.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas – zero. Crenças negativas – a caracterização dos alunos foi exclusivamente frente aos aspectos incapacitantes (L1, L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4).
6. Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de __.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis – foram encontradas em metade das licenciandas e na unanimidade dos professores (L1, L4, P1, P2, P3, P4) respostas tais como: colaboração, flexibilidade, disponibilidade. Desfavoráveis – encontradas em apenas duas licenciandas (L2, L3), respostas que apontam o atendimento exclusivo, totalitário e inexperiência.
7. Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são __.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas – unanimidade (L1, L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4), respostas pautadas em crenças tais como: valor do ser humano, respeito à diversidade. Crenças negativas – zero.
8. Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é __ a não ser que __.	Cognitivo (Estereótipo)	Crenças positivas – resposta unânime (L1, L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4) que indicam ideias fundamentadas no compromisso político e profissional, tais como independência, cidadania.

		Crenças negativas – zero.
9. Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando ___.	Afetivo (Preconceito) (Difícil categorização, possivelmente por uma construção tendenciosa da frase)	Sentimentos positivos – apenas licenciandas, com a exceção de um (L1, L2, L3), indicativos tais como: percepção positiva, adaptabilidade, identificação profissional.
		Sentimentos negativos – uma licencianda e a unanimidade dos profissionais (L4, P1, P2, P3, P4), dados tais como: falta de apoio, despreparo.
10. Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço ___.	Comportamental (Discriminação)	Favoráveis – unanimidade (L1, L2, L3, L4, P1, P2, P3, P4) dados tais como: disponibilidade, interesse, dedicação.
		Desfavoráveis – zero.

Apresenta-se a seguir duas tabelas: a primeira apresenta a frequência das respostas categorizadas de acordo com cada elemento da atitude e divididas pela característica do sujeito: professores em exercício ou em formação. O total de respostas encontrado em cada assertiva é apresentado na ordem respectiva como está no título da figura. Cada assertiva foi subdividida em dois aspectos e poderia variar desde oito (8) respostas (quatro professores em exercício e quatro professores em formação), até zero (0). Na última linha encontra-se a frequência total de cada resposta.

Tabela 1: Frequência de respostas classificadas conforme os elementos da atitude.

Atitude													
Componentes		Estereótipo (cognitivo) Assertivas 1, 2, 5, 7 e 8				Preconceito (afetivo) Assertivas 3 e 9				Discriminação (comportamental) Assertivas 4, 6 e 10			
Classificação das respostas	Crenças				Sentimentos				Relativo à inclusão escolar				
	Positivas		Negativas		Positivos		Negativos		Favorável		Desfavorável		
Sujeitos	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	
Total em cada assertiva	3+4+0+4+4	4+4+0+4+0	1+0+4+0+4	0+0+4+0+0	3+3	2+0	1+1	2+4	4+2+4	4+4+4	0+2+0	0+0+0	
Total 1	15	12	9	4	6	2	2	6	10	12	2	0	
Total 2	27		13		8		8		22		2		

Já a tabela 2 mostra os totais de frequência das respostas categorizadas conforme os aspectos da educação inclusiva, surgidas após a coleta de dados e já detalhadas no subitem 4.7.3:

Tabela 2: Frequência de respostas encontradas categorizadas em categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Frequência de respostas
Sociedade	[1] Garantia de direitos humanos	21
	[2] Comparações normal/anormal, com/sem deficiência, inclusão/exclusão	27
Escola	[4] Recursos técnicos/materiais	43
	[8] Características da escola estudada (surdos)	12
Professor	[3] Conceitos específicos da disciplina do professor	03
	[7] Aspectos afetivos/subjetivos do professor	26
Aluno	[5] Aspectos cognitivos do aluno	07
	[6] Aspectos afetivos/subjetivos do aluno	27

As três tabelas que se seguem procuram demonstrar a frequência de respostas de acordo com a categorização dos componentes das atitudes, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Indica-se a subcategoria seguida pela frequência de resposta. Observa-se que em uma mesma assertiva pode-se encontrar mais do que uma argumentação referente ao que é solicitado, indicando portanto mais do que uma subcategoria.

Tabela 3: Frequência de respostas por questões e categoria – Preconceito (afetivo)

Categoria	Frequência de respostas nas questões	
Preconceito – Afetivo	3	9
Docentes	[Comparações]=1 [Conceitos específicos da disciplina] =1 [Recursos técnicos/materiais] =1 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =2 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1 [Características da escola estudada (surdos)] =1	[Comparações]=1 [Recursos técnicos/materiais] =4 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =1 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =2
Licenciandas	[Garantia de direitos humanos] =2 [Recursos técnicos/materiais] =1 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =3	[Recursos técnicos/materiais] =2 [aspectos cognitivos do aluno] =1 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =3

Tabela 4: Frequência de respostas por questões e categoria – Estereótipo (cognitivo)

Categorias	Frequência de respostas nas questões					
Estereótipo – Cognitivo	1	2	5	7	8a	8b
Docentes	[Garantia de direitos humanos] =6 [Comparações]=1 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =1	[Garantia de direitos humanos] =1 [Comparações]=1 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =1	[Aspectos cognitivos do aluno] =3 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =3 [Características da escola estudada]	[Garantia de direitos humanos] =1 [Comparações]=2 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1 [Características da]	[Garantia de direitos humanos] =3 [Recursos técnicos/materiais] =2 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1	[Recursos técnicos/materiais] =5

		<i>[Aspectos afetivos/subjetivos do professor]</i> =3	(surdos) =1	<i>escola estudada (surdos)</i> =2		
Licenciandas	[Garantia de direitos humanos] =1 <i>[Comparações]</i> =3 [Recursos técnicos/materiais] =1 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1	<i>[Garantia de direitos humanos]</i> =3 [Comparações]=2	[Comparações]=2 [Recursos técnicos/materiais] =1 <i>[aspectos afetivos/subjetivos do aluno]</i> =4	<i>[Comparações]</i> =3 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =2	[Garantia de direitos humanos] =1 [Comparações]=2 <i>[aspectos afetivos/subjetivos do aluno]</i> =3	<i>[Comparações]</i> =3 <i>[Recursos técnicos/materiais]</i> =3 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1

Tabela 5: Frequência de respostas por questões e categoria – Discriminação (comportamental)

Categorias	Frequência de respostas nas questões		
	4	6	10
Discriminação – Comportamental			
Docentes	[Garantia de direitos humanos] =2 <i>[Recursos técnicos/materiais]</i> =3 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1	[Comparações]=1 <i>[Recursos técnicos/materiais]</i> =3 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =1 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =1	<i>[Comparações]</i> =3 [Recursos técnicos/materiais] =2 [Características da escola estudada (surdos)] =2
Licenciandas	<i>[Recursos técnicos/materiais]</i> =4 [Aspectos afetivos/subjetivos do professor] =3	[Recursos técnicos/materiais] =1 [aspectos cognitivos do aluno] =1 <i>[aspectos afetivos/subjetivos do aluno]</i> =2 <i>[Aspectos afetivos/subjetivos do professor]</i> =2	[Recursos técnicos/materiais] =2 [aspectos afetivos/subjetivos do aluno] =1 <i>[Aspectos afetivos/subjetivos do professor]</i> =4

4.8.2. Resultado da segunda parte do instrumento (Assertivas a construir)

O quadro a seguir expõe a categorização das respostas que apontavam diretamente ou de modo subjacente a conceituação de educação inclusiva realizada pelos educadores.

Quadro 10: Tendência das perspectivas educacionais dos sujeitos da pesquisa

Perspectiva educacional	Sujeitos							
	Licenciandas				Professores			
	Alice	Bruna	Cristina	Daniela	Eliana	Fabiana	Gustavo	Helena
Abordagem médica		NR	NR			NR		
Abordagem integracionista		NR	NR			NR	X	
Abordagem inclusiva	X	NR	NR	X	X	NR		X

4.8.3. Algumas reflexões sobre as notas do diário de campo

As notas do diário de campo possibilitaram a compreensão de outras filigranas não explicitadas no instrumento “oficial” de coleta de dados. A principal delas foi a predominância de pessoas surdas entre a clientela de alunos com deficiência matriculados e as implicações para a prática docente. Segue a transcrição do registro pessoal:

[Dois dos professores] falaram também sobre os intérpretes de Libras⁷, os quais têm dificuldade em traduzir conceitos específicos de Química, Física etc. Por isso, alguns intérpretes “faziam” (sic) os exercícios no lugar dos alunos, e, após reclamações dos professores, o colégio mudou toda a equipe de intérpretes. Ainda assim, os alunos surdos “fazem birra” (sic) com os novos intérpretes, pois os antigos “davam as respostas por eles” (sic) (Nota diário de campo em 01/07/2013).

Percebe-se que a maioria de surdos (entre os alunos com deficiência) direciona a prática e a reflexão docente para as especificidades deste grupo, constatação a ser analisada também no capítulo 5. Outros tópicos relevantes foram relacionados às condições de trabalho, expressas nas queixas sobre o número de alunos por turma e dos recursos materiais e

⁷ Língua Brasileira de Sinais, instituída como língua oficial em território brasileiro pela Lei nº 10.436/2002.

metodológicos disponibilizados aos estudantes em situação de deficiência, e a discussão sobre terminalidades parciais para estes alunos. Esta constatação, presente em outros registros do diário de campo deste trabalho, encontra eco nos dados da pesquisa de Glat e Pletsch (2011, p. 35-66) em escolas de três redes municipais do estado do RJ, as quais trabalham com alunos do ensino fundamental. Nesta, os gráficos apresentados mostram que a maioria dos estudantes está em situação de deficiência auditiva ou intelectual. Ressalte-se que a classificação se baseia na declaração dos profissionais entrevistados, pois não se obteve acesso a diagnósticos realizados por profissionais de saúde. Como exemplo, segue o gráfico da rede municipal do Rio de Janeiro:

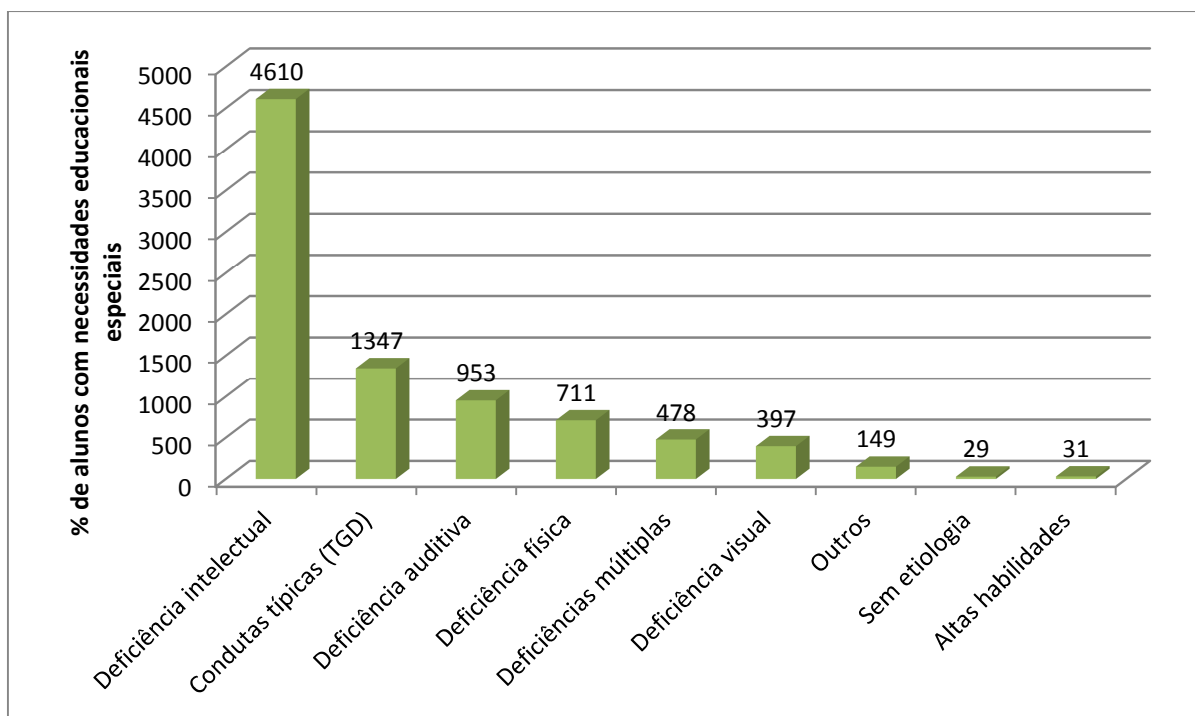


Figura 2: Gráfico com percentual de alunos com deficiência divididos por suas características na rede municipal do Rio de Janeiro. Fonte: REDIG, 2010 (adaptado de GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 40)

Glat e Pletsch (2011, p. 79) ressaltam que a escolarização de alunos com deficiências que não comprometam o uso da cognição e/ou da linguagem costuma ser mais fácil, pois estes demandam apenas mudanças na acessibilidade dos ambientes (instalação de rampas, piso tátil, adaptações nos banheiros etc.). No entanto, o que se verifica na rede pública do Rio de Janeiro é uma frequência maior de alunos com deficiência intelectual, cuja aprendizagem, segundo elas, “demanda adaptações curriculares, as quais envolvem transformações nas atividades pedagógicas, de ensino e avaliação, e, muitas vezes, diferenciação do próprio conteúdo a ser trabalhado” (GLAT & PLETSCHE, 2011, p. 79-80). Tal fato, como será visto no capítulo 5,

impacta profundamente a atividade docente, ensejando, como já discutido no início deste item, a criação de uma nova categoria de análise para tratar das especificidades da escola pesquisada quanto aos tipos de deficiência mais frequentes nela.

5. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ATITUDES DE EDUCADORES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VOLTA REDONDA (RJ)

Dando prosseguimento às questões levantadas nos capítulos anteriores, intenta-se, neste capítulo, estabelecer associação entre a expressão verbal e as atitudes docentes em relação à educação inclusiva. Como relatado no item imediatamente anterior – resultados da coleta – as respostas obtidas ensejaram a criação de novas categorias de análise, já descritas.

Para o alcance destes objetivos propõe-se a organização da análise e reflexão em dois blocos: a) dados referentes ao próprio instrumento construído; b) dados coletados a partir do instrumento alimentado com as observações registradas no diário de campo. Este segundo será analisado de modo dinâmico: conceituação, atitude e associação entre ambas acerca da educação inclusiva, dividida pelos componentes da atitude, mas enriquecidas pela análise de conteúdo encontrada. Toda esta análise será permeada com os registros e reflexões vindas do diário de campo da pesquisadora.

5.1. ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A técnica projetiva se mostrou uma opção interessante para a temática de estudo, contudo, o instrumento precisa ser aprimorado para atingir realmente ao seu fim e poder ser utilizado em larga escala com populações maiores.

Houve uma aplicação de uma primeira versão do instrumento com dois sujeitos (pré-teste 1), o que permitiu analisar e corrigir as inconsistências no mesmo e a proposição de criação da segunda versão aplicada e discutida nesta dissertação. Embora tenham sido feitas correções na primeira, não apenas na escolha de itens, mas também na categorização prévia, a experiência de aplicação desta segunda versão ainda precisa ser melhorada para em seguida ser validada.

Por se tratar de uma técnica na qual se levou em conta a expressão dos sujeitos, nem sempre as respostas – tanto no pré-teste 1 quanto no pré-teste 2 – corresponderam à categorização esperada antes da aplicação. Foram aplicadas dois crivos de análise: um tendo como base a categorização dos elementos da atitude e outro tendo como base a análise de conteúdo. Estes últimos resultados foram considerados relevantes no que revelavam das

construções narrativas (BRUNER, 2000, 2008) dos participantes, e serão analisados também de acordo com esse referencial.

Durante o processo de construção do instrumento surgiram algumas dificuldades. Na revisão teórica, verificou-se o uso deste instrumento em outros campos de saber, mas sem detalhar quais as recomendações para a construção e análise do instrumento. Isto foi possível a partir de uma elaboração pessoal e da crítica do processo experienciado. A própria escolha de dez itens utilizada neste instrumento foi influenciada por outro instrumento encontrado; porém, se considerarmos uma divisão simples e igualitária, as questões deveriam ser múltiplas de três, visto que esta é a quantidade de elementos relacionados à atitude que se buscou investigar. A linguagem em alguns momentos parece ter influenciado múltiplas interpretações, inferidas nas respostas, fugindo assim da categorização prévia, como pode ser observado abaixo na complementação da primeira assertiva “Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que ___” na qual foi depositada a expectativa de um elemento afetivo devido ao primeiro pré-teste, mas nas respostas da aplicação definitiva predominou o elemento cognitivo, independentemente de o sujeito ser professor em exercício ou professor em formação (licenciandas). Os excertos a seguir comprovam essa afirmação:

os alunos teriam acesso ao *currículo normal da disciplina* (Gustavo).
era *essencial*, pois um aluno com deficiência tem direito ao *ensino de qualidade*, como qualquer outro aluno (Daniela).

Dando prosseguimento a esta investigação em outra proposta de pesquisa, seria apropriado para a validação o julgamento de pessoas experientes como juízes das assertivas. Após esta experiência de aplicação e análise dos dados coletados, podemos inferir que algumas assertivas parecem não ter ficado claras ou suscitaram sentido dúbio, conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 11: Análise crítica da categorização prévia após aplicação do instrumento elaborado.

Frase apresentada a completar	Análise crítica das questões após a aplicação
1. Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que ___.	Devido às respostas do pré-teste 1, esta assertiva foi classificada como de tipo afetivo, mas a aplicação posterior retornou afirmativas de tipo predominantemente

	cognitivo.
2. A educação inclusiva para mim é ____.	Motivou respostas de cunho cognitivo (crenças e estereótipos) condizentes com a norma social subjetiva: educação inclusiva como direito.
3. Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências ____.	As respostas foram majoritariamente referidas ao macrossistema e condizentes com a norma social subjetiva. Mesmo assim, foram identificados os sentimentos de piedade, angústia e impotência diante da situação.
4. Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer ____.	Planejada para evocar comportamentos e ações práticas específicas, foi a que mais suscitou descrições destas ações e demandas por parte da escola.
5. Aponto como características do aluno com deficiência ____.	Voltada especificamente para apurar os estereótipos sobre esses alunos, foi bem-sucedida, mas demonstrou forte presença de crenças negativas, depreciativas da capacidade do estudante.
6. Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de ____.	Direcionada a apurar comportamentos voltados para a pessoa particular em situação de deficiência, motivou respostas mais vagas, destinadas ao “aluno em geral”.
7. Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são ____.	As respostas obtidas mostraram uma submissão ao padrão de normalidade. Os estereótipos apurados condizem com a realidade de cada grupo estudado.
8. Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é __ a não ser que ____.	Tratou principalmente do que os sujeitos consideram as condições “ideais” de trabalho com o aluno em situação de deficiência.
9. Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando ____.	Por tratar de um sentimento específico (ansiedade), foi a assertiva que mais suscitou

	componentes afetivos no discurso.
10. Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço ____.	Cumpriu sua função ao suscitar descrições de comportamentos voltados para o objeto de estudo.

A segunda parte do instrumento que solicitava a construção de um texto livre não atingiu plenamente os objetivos, pois quando se abriu a possibilidade de consultar fontes para escrever (“com base em sua experiência e/ou extraída de literatura (neste caso, deve citar a fonte, mesmo que seja da internet” – trecho retirado do instrumento), imaginava-se poder obter dados sobre fontes de consulta dos educadores, o que não ocorreu.

Dos oito sujeitos, apenas cinco entregaram a segunda parte, sendo um destes imediatamente após a aplicação da primeira parte do instrumento. Existe a hipótese de que a possibilidade de posterior entrega (“Caso deseje, pode enviar o parágrafo digitado para o e-mail da pesquisadora”) possa ter contribuído com o não-retorno da questão. Embora isto possa parecer numa primeira vista como desinteresse ou descompromisso, outras interpretações são possíveis, pois mesmo quem levou para casa não pesquisou nenhuma fonte adicional e respondeu apenas com suas próprias palavras. Isto pode revelar tanto o exercício prévio da reflexão frente a esta questão quanto o pouco investimento para o atendimento ao que foi solicitado.

Outra reflexão despertada a partir da solicitação: “Precisamos de sua compreensão para conhecer o que você pensa, sabe ou já experimentou sobre educação inclusiva em geral. Você deve escrever um (01) parágrafo, abaixo, [...]”, é a questão de que os verbos de ação presentes – pensar, saber e experimentar – embora favoreçam a produção textual livre, ao mesmo tempo podem induzir ao distanciamento da questão previamente imaginada, ou seja, a conceituação propriamente dita e o levantamento de fontes de pesquisa e estudo. Para este fim, seria viável acrescentar questões que solicitassem numa questão de múltipla escolha as fontes de pesquisa e estudo, apontando também nome de livros e autores conhecidos, por exemplo.

Nos itens que se seguem procederemos à discussão das categorias de análise aventadas antes e depois da coleta de dados.

5.2. CATEGORIAS REFERENTES AOS ELEMENTOS DAS ATITUDES

Com a finalidade de proceder à análise das atitudes dos participantes da pesquisa, retomamos neste item os principais conceitos que guiaram esse enquadramento teórico e metodológico. A teorização sobre atitude social utilizada neste trabalho compreende esta como conjunto perene de crenças e sentimentos sobre determinados objetos, conjunto esse passível de predispor a comportamentos em relação ao citado objeto (RODRIGUES et al, 2000, p. 100). Com base no fato de que nem sempre esses comportamentos são exibidos pelos sujeitos – constatação atribuída por estes autores, além de Crochík (2011a, 2011b), às normas sociais incorporadas por aqueles – a investigação sobre as atitudes parte das inferências sobre três componentes específicos, também postulados por Rodrigues et al (2000): cognitivo, afetivo e comportamental.

Estes componentes serão detalhados e cotejados com os resultados obtidos nesta investigação a partir das categorias de análise antecipadamente estabelecidas e apresentadas nos subitens a seguir.

5.2.1. Análise do elemento cognitivo (assertivas/frases 1, 2, 5, 7, 8)

O componente cognitivo das atitudes se refere às crenças e informações sobre um grupo social, as quais podem ou não influenciar as ações do sujeito (RODRIGUES et al, 2000). Caracteriza-se por sofrer influências da cultura em que estamos inseridos (CROCHÍK, 2011a), podendo a ele ser atribuída valoração positiva ou negativa. Na elaboração de nosso instrumento de coleta de dados (Apêndice 3 – Parte I), partindo dos referenciais teóricos e das respostas obtidas no pré-teste 1, foram identificadas as frases de nº 2, 5, 7 e 8 (esta última dividida em 8a e 8b, por ser uma frase com duas lacunas a preencher) como eliciadoras de respostas predominantemente de cunho cognitivo.

Assim, analisaremos as respostas dos participantes em cada frase solicitada, complementando as ponderações com as produções de texto (Parte II da coleta de dados) e as notas do diário de campo.

- *Análise da assertiva 1) Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que...*

Previsto inicialmente para eliciar componentes cognitivos, a mudança de foco deste item está de acordo com as percepções do pré-teste 1, pois surgiram conteúdos

predominantemente afetivos. Porém, na aplicação definitiva, as respostas exibiram elementos majoritariamente cognitivos, como mostram os excertos a seguir:

alunos com deficiência estariam incluídos na sala de aula (Cristina).

era essencial, pois um aluno com deficiência tem direito ao ensino de qualidade, como qualquer outro aluno (Daniela).

todo cidadão tem direito à Educação e ter acesso a ela (Eliana).

os alunos teriam acesso ao currículo normal da disciplina (Gustavo).

Verifica-se que a maioria das respostas se relaciona ao macrossistema, de acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1996), tratando dos direitos humanos e da inserção dos alunos com deficiência na sociedade. Assim, as respostas não atenderam ao objetivo de suscitar componentes afetivos nas narrativas docentes, função cumprida por outras assertivas apresentadas neste subitem.

- *Análise da assertiva 2) A educação inclusiva para mim é...*

Esta frase foi formulada com o objetivo de eliciar respostas sobre os conceitos e crenças dos participantes sobre o tema, de uma forma global. Nesse sentido, as respostas obtidas permitiram constatar a prevalência de conceitos genéricos, os quais elucidam estereótipos relativos às pessoas em situação de deficiência. Marcante nas assertivas foi a noção de normalidade como parâmetro para a definição do conceito solicitado (educação inclusiva), o que pode ser entendido como sanção dos modelos normalizantes comuns à cultura ocidental contemporânea (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; CROCHÍK, 2011a). Como exemplo, podemos citar as seguintes:

lidar com todos eles no mesmo padrão dos outros alunos (Gustavo).

incluir todos os que possuem ou não limitações (Alice).

uma forma de incluir um aluno com deficiência na sociedade (Cristina).

Verifica-se que a ideia que os sujeitos fazem da educação inclusiva está intrinsecamente ligada à pessoa em situação de deficiência, e que a definição desta encontra-se em oposição à normalidade (BEYER, 2010; SASSAKI, 2003). O discurso da educação inclusiva como inserção de pessoas com deficiência na escolarização formal – inserção esta que atende, mais propriamente, à forma de atenção anterior, ou seja, à integração (BEYER, 2010; CROCHÍK, 2011b; MANTOAN, 2011; RAMOS, 2010) – pode ser considerado como canônico (BRUNER, 2008) nos meios educacionais, visto que, tanto nesta pesquisa quanto nas referências consultadas, raramente foram aventadas outras possibilidades de discurso. A

expressão “aluno incluído”, corrente entre os atuais profissionais da educação básica, mostra como o entendimento de “inclusão” como “integração do estudante à escola” está arraigado nesses profissionais, entendimento endossado, ainda, pelas narrativas produzidas, como a que se segue:

Quando houve a *inclusão* destes alunos em nossa escola, não tive *nenhuma orientação de como proceder* diante desta nova situação, além de contar apenas com uma *intérprete de Libras* dentro da sala de aula (Gustavo, texto produzido).

Depreende-se da fala do professor que a inclusão se refere à inserção do estudante na sala de aula, sem alteração nas metodologias de ensino. A adaptação mencionada se refere à presença da intérprete, cuja função, na opinião do docente, seria a de meramente “traduzir” a fala dele para os alunos. Corroborar a visão de que o aluno tem de se adaptar à escola, e não o contrário.

Entretanto, autores como Mantoan (2006, 2011) e Ramos (2010) concebem a educação inclusiva como um movimento de transformação da Educação, levando a se repensar o modelo atual de escolarização a fim de atender a toda a diversidade de alunos. Sob essa perspectiva, a escola e as práticas docentes precisam ser objeto de reflexão, por parte de seus atores, para que todo e qualquer estudante possa se beneficiar do processo ensino-aprendizagem.

- *Análise da assertiva 5) Aponto como características do aluno com deficiência...*

Esta solicitação aborda o tema específico do aluno com deficiência, e tentou apurar as crenças dos participantes sobre tal tema. Diversos autores trataram desta questão, apontando os estereótipos correntes sobre o aluno com deficiência, os quais levam a condutas inadequadas por parte das pessoas que convivem com eles. Ramos (2010, p. 25) cita como exemplo as pessoas com deficiência intelectual, submetidas a vários tratamentos de saúde, algumas vezes desnecessários.

As respostas dos docentes e licenciandas mostram que, entre eles, é recorrente a ideia de que o aluno com deficiência apresenta dificuldades de aprendizagem (expressão presente em três (03) das respostas). A associação entre deficiência (ainda que não seja intelectual) e dificuldades de aprendizagem é constatada nos estudos de Mantoan (2006), Ramos (2010), Beyer (2010), entre outros. Ou seja, assume-se como premissa que a pessoa em situação de deficiência não consegue aprender, sob a alegação de que ela “não segue o ritmo da turma”.

Outra categoria de respostas surgida com frequência neste item foi o ponto de vista dos sujeitos sobre características do aluno que extrapolam os aspectos cognitivos, como mostram os excertos a seguir:

maior dificuldade na aprendizagem, *percepção diferente* da realidade que os cerca (Gustavo).

dependência do intérprete, *insegurança* para realizar atividades sozinho (Fabiana).

dificuldade no entendimento e *esforço* para aprender (Helena).

baixa autoestima, dependência (Alice).

ser *retraído*, pois a grande maioria ainda é assim (Bruna).

Tais afirmações retratam estereótipos comuns sobre a pessoa em situação de deficiência, presentes independentemente da experiência prévia com essas pessoas. Afinal, como sustenta Crochík (2011b), a experiência pode ter o efeito de apenas confirmar as crenças anteriores, já que os sujeitos procuram adequá-la a suas ideias preconcebidas. Isto pode ser considerado como uma das formas de manejo dos afastamentos do discurso canônico, conforme explicitado por Bruner (2008): a manutenção dos preconceitos sobre as pessoas em situação de deficiência confirma para o professor que “não se pode fazer nada” porque aquele aluno é (o verbo ser significando essência) assim. Ainda na argumentação de Crochík (2011b), a manutenção do preconceito preserva o ego dos sujeitos de questionamentos sobre sua atuação profissional.

- *Análise da assertiva 7) Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são...*

O objetivo desta assertiva foi averiguar a idealização dos sujeitos sobre como seria uma escola inclusiva e como os alunos em situação de deficiência estariam nessa configuração. As respostas obtidas mostraram uma submissão ao padrão de normalidade, o qual sempre pautou a escolarização formal (BEYER, 2010; RIBEIRO, 2006). No caso específico dos docentes, devido à vivência com os alunos surdos, peculiar à escola estudada, as respostas a este item citaram condições de atendimento específicas para este grupo.

acolhidos, acompanhados por *intérpretes* em todas as aulas (Eliana).

incluídos em sala, tendo atenção do *intérprete*, alunos e professores (Fabiana).

Observa-se, neste ponto, que a projeção, por parte dos docentes, atende às necessidades imediatas vividas por eles e reflete as peculiaridades já citadas sobre a escola. Já as respostas das licenciandas se destacaram pelo caráter generalizante, retomando as

dicotomias entre alunos com deficiência / alunos “normais”. Este tipo de resposta, de acordo com a classificação a ser detalhada no item 5.2, foi a que obteve maior número de respostas (três no total).

iguais a todos os que constituem o âmbito escolar (Alice).

tratados com *normalidade*, afinal *na rua* [fora da escola] são tratados como *coitadinhos* (Cristina).

Dessa forma, verifica-se uma semelhança entre as narrativas dos sujeitos descrevendo uma situação real, concreta (frase 2) e a projeção proposta na frase 7 e assumida como tal por eles. Pode-se aí observar a propriedade da sequencialidade descrita por Bruner (2008) para as narrativas.

- *Análise da assertiva 8) Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é ... (8a), a não ser que ... (8b)*

A elaboração deste item tentou opor duas afirmativas, conjugadas na mesma frase. Foi construída para evocar os conceitos dos sujeitos sobre a aprendizagem do estudante considerado “incluído” nas escolas regulares. A expressão “aluno incluído” foi utilizada neste item devido às dúvidas surgidas durante a aplicação do primeiro pré-teste pelo uso de outras expressões possíveis para o contexto (pessoa com deficiência, aluno com deficiência etc.). Verificou-se que tal expressão é de uso corrente entre grande parte dos educadores, impregnando também a formação dos futuros docentes, como foi apurado entre as licenciandas participantes da pesquisa. Os resultados que se seguem deixam isso claro:

fundamental para sua *independência / socialização a não ser que não haja empenho* do sistema *escolar e familiar* (Alice).

melhor, pois a *convivência* com alunos ditos “normais” ajuda **a não ser que** esse *aluno incluído* seja *excluído* tanto *por alunos*, como *pelo próprio professor* (Cristina).

Entre os profissionais, a maior frequência de respostas a esta assertiva foi apurada na categoria de recursos técnicos e materiais para a educação (dez respostas do total), donde se pode inferir que a principal preocupação dos docentes é quanto às condições de trabalho numa escola inclusiva. Como nos exemplos a seguir:

prejudicada por um conjunto de fatores que impedem uma maior *aproximação do professor ao aluno a não ser que* se pense numa *reestruturação física e capacitação profissional* para atender esse tipo de aluno (Gustavo).

possível a não ser que o *ambiente* e a *estrutura escolar* não *estejam prontos* para esta inclusão (Fabiana).

Para tanto, cabe à escola bem como aos profissionais da educação adaptar as ações educativas para alcançar a aprendizagem deste educando, seja por meio de aulas diferenciadas, com recursos audiovisuais, por meio de socialização deste em atividades em grupo e/ou ainda, dispor de profissionais capacitados em atender tais necessidades, para que se sinta de fato acolhido e motivado no ambiente escolar (Eliana, texto produzido).

Este resultado confirma os obtidos por outros autores (BEYER, 2010; MICHELS, 2011) sobre o tema, ao demonstrar que, para os professores, as condições materiais e ausência de recursos metodológicos diversificados dificultam o trabalho com a diversidade. Entretanto, percebe-se a ênfase dada ao trabalho docente propriamente dito, expresso em assertivas como “aulas diferenciadas, com recursos audiovisuais, por meio de socialização deste em atividades em grupo” (Eliana, texto produzido). Observamos também no diálogo com os participantes, registrado no diário de campo, a preocupação com as metodologias pedagógicas.

5.2.2. Análise do elemento afetivo (assertivas/frases 3, 9)

O elemento afetivo é considerado por autores como Rodrigues et al (2000), Braghirolli et al (1994) como o cerne das atitudes, tomado como componente imprescindível para uma atitude social. Embora seja derivado, na maior parte das vezes, dos estereótipos veiculados por um meio cultural (CROCHÍK, 2011a, 2011b; RODRIGUES et al, 2000), suas raízes, segundo Crochík (2011b), estão nos mecanismos psíquicos construídos por cada indivíduo para se relacionar com o ambiente que o cerca. A atitude preconceituosa, para os autores citados, se nutre dos afetos do sujeito em relação aos objetos de seus estereótipos. Por isso, como foi dito anteriormente, a modificação dos estereótipos exerce pouco efeito sobre a diminuição dos preconceitos, pois neles o componente afetivo desempenha papel proeminente.

Na investigação das origens do preconceito, Crochík (2011b) considera a teoria da economia cognitiva defendida por Rodrigues et al (2000) e Braghirolli et al (1994), detalhada no capítulo 3 desta dissertação, e tenta ampliar seu escopo com o suporte das teorias psicodinâmicas. Assim, o autor defende a tese de que os afetos referentes a objetos (indivíduos ou grupos) estereotipados surgem a partir de uma necessidade primária de adequar a realidade às expectativas do inconsciente (princípio de prazer) (CROCHÍK, 2011b).

Para a categorização das frases do instrumento de coleta encampadas pelo elemento afetivo, foram consideradas as respostas obtidas no pré-teste 1, as quais, diferente do esperado, exibiram esse aspecto de forma predominante. Passamos ao exame de cada item.

- *Análise da assertiva 3) Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências...*

Esta formulação visou evocar respostas sobre as reações dos entrevistados quanto à presença e convívio com estudantes em situação de deficiência na sala de aula. As respostas corresponderam à nossa expectativa, ao mostrar as concepções dos sujeitos sobre os alunos e sobre si próprios.

pessoas *menos egoístas* e *mais solidárias* (Bruna).

pessoas mais *envolvidas* com a sociedade (Cristina).

uma *tolerância* dos alunos à diferença (Helena).

Esses resultados são complementados pelos textos produzidos pelos participantes:

[...] observei que *é possível mudar a realidade da inclusão* no âmbito escolar. [...] Com o *empenho* de cada um que *abraça essa causa* é possível mudar a *realidade excludente* do sistema educacional dos dias de hoje (Alice, texto produzido).

Os elementos afetivos estão presentes nas narrativas obtidas sob diversas formas, como demonstram os trechos apresentados. Nem sempre são passíveis de observação direta (RODRIGUES et al, 2000), daí a dificuldade de evocá-los através de respostas por escrito. Portanto, é necessário inferir tais elementos do contexto das narrativas produzidas, o que acentua a relevância, para a pesquisa, do uso de outros instrumentos, como a produção de texto e o diário de campo. Os textos, como o transcrito neste item, reforçam essa proposição.

O trabalho de Ramos (2010), ao solicitar a professores do Ensino Fundamental que escrevessem sobre suas impressões diante dos alunos em situação de deficiência, num contexto de inclusão educacional, também demonstra como aspectos afetivos impactam a atividade docente, principalmente os sentimentos de piedade, impotência e até revolta dirigidos a essas crianças. Os termos utilizados pelos participantes desta pesquisa demonstram também esses sentimentos (“tolerância”, “empenho”, “coitadinhos”), ainda que dissimulados sob um discurso condizente com a norma social subjetiva (RODRIGUES et al, 2000). Diante disso, uma hipótese possível é a de que o retorno de expressões relativas ao macrosistema social (BRONFENBRENNER, 1996) para frases de cunho afetivo seja uma tentativa de atender às normas sociais vigentes, as quais preconizam a educação inclusiva (MANTOAN, 2006, 2011; CROCHÍK, 2011b; RAMOS, 2010).

- *Análise da assertiva 9) Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando...*

Por tratar de um sentimento específico (ansiedade), foi a assertiva que mais suscitou componentes afetivos no discurso (seis do total de respostas), como mostram os extratos a seguir:

vejo a vontade desses alunos *em querer aprender* (Alice).

um aluno *não consegue aprender* (Daniela).

não tenho conhecimento necessário para *lidar* com algumas situações (Helena).

Observa-se pelos relatos que o principal fator de ansiedade dos sujeitos se relaciona com o aprendizado dos alunos. Outros elementos da pesquisa, como os textos, também explicitam tal afirmação:

[...] que é percebido pelo professor, pelo intérprete de Libras e mais ainda pelo aluno, e de maneira negativa incute no aluno a ideia que a proposta de inclusão não é possível (Gustavo, texto produzido).

É possível inferir, do discurso de docentes e licenciandas, a preocupação com o próprio desempenho profissional, ao acreditar – que “alguns alunos” não conseguem se beneficiar da escolarização formal. Esta, segundo Crochík (2011a), é uma das utilidades do preconceito para o psiquismo, ao protegê-lo do questionamento sobre suas próprias ações. Autores como Beyer (2010) e Ramos (2010) apontam, em seus estudos empíricos, para os afetos dos professores em relação à inclusão de pessoas com deficiência, mostrando que muitos se sentem inseguros quanto às possibilidades de trabalho com essas, demandando apoio especializado para resolver a questão (BEYER, 2010, p. 83).

O próximo componente, nem sempre explícito, está ligado às ações práticas sobre o objeto das atitudes.

5.2.3. Análise do elemento comportamental (assertivas/frases 4, 6, 10)

Os comportamentos exibidos a partir das crenças e afetos nem sempre podem ser apurados, pois sofrem influência das normas sociais internalizadas pelos indivíduos (RODRIGUES et al, 2000, p. 101). Os autores, assim como Crochík (2011b), consideram a influência da cultura sobre os comportamentos observáveis, ressaltando que a exibição de determinado comportamento depende de mais de uma atitude, podendo haver conflito entre uma atitude preconceituosa e outra de cortesia social, por exemplo.

No tocante à educação inclusiva, sabe-se que, no nível macrosocial (BRONFENBRENNER, 1996), há uma predisposição a se aceitar e defender as práticas inclusivas, também em virtude de, no Brasil, estas fazerem parte das políticas públicas (MANTOAN, 2011). Entretanto, como foi observado até este ponto da análise dos dados, as crenças e afetos dos participantes da pesquisa, bem como os de profissionais da Educação, de forma geral (cf. os levantamentos de BEYER, 2010; CROCHÍK, 2011b; GLAT; PLETSCHE, 2011, entre outros), nem sempre os predispõem a concordar com as políticas e práticas inclusivas. A reflexão sobre itens específicos de nosso instrumento de coleta traz mais subsídios a essa discussão.

Para a finalidade da investigação, a disposição das assertivas no formulário de coleta obedeceu ao critério de menor ansiogênese no início, para aumentá-la ao final (BOHOSLAVSKY, 2007). Especialmente nas frases categorizadas como suscitadoras de aspectos comportamentais, tal critério foi valioso, pois, como já discutido, são os aspectos atitudinais mais passíveis de dissonância cognitiva (cf. capítulo 3 deste trabalho e a exposição de RODRIGUES et al, 2000, p. 113-126).

- *Análise da assertiva 4) Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer...*

O propósito desta assertiva, na coleta, foi de eliciar respostas sobre a educação inclusiva de modo geral. Visou também ao relato de práticas, de ações voltadas para a inclusão educacional.

As respostas obtidas foram voltadas eminentemente para a solicitação de recursos técnicos, materiais e humanos para o trabalho docente (sete respostas do total). Como os exemplos que se seguem:

estudo e prática em sala de aula (Cristina).

apoio de toda a equipe da escola (Daniela).

preparo, dedicação, *formação em educação inclusiva para professores* (Fabiana).

um aparato de *recursos* maior do que os hoje existentes na escola (Gustavo).

Pode-se objetar ao fato de que as respostas não aparentam refletir as práticas concretas dos entrevistados. Entretanto a análise de outros elementos viabiliza uma inferência sobre as práticas cotidianas dos docentes, como mostra este excerto de um dos textos produzidos:

[...] Para tanto, cabe à escola bem como aos profissionais da educação *adaptar as ações educativas* para alcançar a aprendizagem deste educando,

seja por meio de aulas diferenciadas, com recursos audiovisuais, por meio de socialização deste em atividades em grupo e/ou ainda, dispor de profissionais capacitados em atender tais necessidades, [...] (Eliana, texto produzido).

As narrativas produzidas não deixam de destacar as dificuldades encontradas pelos docentes no trabalho com a diversidade, como o seguinte exemplo:

[...] Esta intérprete [de Libras], contudo, sente grandes dificuldades de traduzir e transmitir os conceitos da minha disciplina (Química) para estes alunos, uma vez que não há uma expressão em Libras que explique este lado abstrato que é percebido pelo professor, pelo intérprete de Libras e mais ainda pelo aluno, e de maneira negativa incute no aluno a ideia que a proposta de inclusão não é possível. Obs.: nossos alunos são deficientes auditivos (Gustavo, texto produzido).

Desse modo, as falas dos professores demonstram uma dissonância entre as ideias inclusivas e a prática docente nos moldes educacionais atuais, ao aventar a impossibilidade daquelas.

- *Análise da assertiva 6) Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de...*

Aprofundando a investigação sobre os comportamentos, esta frase objetiva evocar as possibilidades de ação em sala de aula, mas pode também suscitar sentimentos relativos à presença do estudante com deficiência. As categorias de respostas foram distintas entre os docentes e as licenciandas, provavelmente devido à experiência profissional dos primeiros. Entre estes, os termos mais frequentes se referiram à oferta de recursos e metodologias pedagógicas para a aprendizagem (três respostas do total):

oferecer-lhe mais recursos para que aprenda mesmo com suas limitações (Eliana).

preparar aulas diferenciadas para alcançá-los (Fabiana).

aprimorar-me para lidar com ele (Helena).

Já as licenciandas mencionaram mais categorias subjetivas (quatro do total de respostas):

ajudar no processo pedagógico e socializar (Alice).

dar atenção exclusiva (Bruna).

atender a todas as dificuldades de aprendizagem do aluno (Daniela).

Depreende-se destas assertivas as concepções de senso comum que permeiam as atitudes das licenciandas e já apontadas por autoras como Glat e Pletsch (2011), Mantoan (2011), Ramos (2010). As ideias de *ajuda*, *atendimento* e *atenção exclusiva* podem fazer com

que muitos docentes encarem a tarefa de ensinar a todos os alunos como impossível, pois a situação educacional no Brasil se caracteriza, muitas vezes, como materialmente precária, conforme Glat e Pletsch (2011). Mesmo assim, vale lembrar que as ideias mencionadas são ecos de um modelo assistencial e medicalizante (BEYER, 2010; MANTOAN, 2006, 2011) que não corresponde necessariamente às demandas educacionais das pessoas em situação de deficiência.

- *Análise da assertiva 10) Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço...*

A última assertiva do formulário tentou coletar relatos sobre a prática cotidiana, sem deixar de atentar a outros fatores cognitivos e afetivos debatidos nos itens anteriores. As respostas apontam para essa variabilidade, mais uma vez ensejando a distinção entre as narrativas de docentes e licenciandas. Os primeiros relataram mais ações práticas:

vídeos com legendas, audiovisuais (PPS), animações, estudo dirigido com leitura de imagens, alguns materiais que encontro, raramente, *disponíveis em Libras* (Eliana).

o mesmo tipo de ensino dado ao *aluno “normal”* com auxílio de uma *intérprete* (Gustavo).

o meu *conhecimento*, tentando *adaptá-lo* de acordo com a deficiência (Helena).

As práticas pedagógicas surgiram com mais riqueza de detalhes nos textos solicitados, como este:

Um procedimento essencial é que a escola faça o *diagnóstico das necessidades educacionais* do *aluno surdo*, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de *informações e experiências entre profissionais e interessados* nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria *comunidade surda* e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da *realidade do surdo*, na busca do entendimento de sua complexa *situação linguística e (multi)cultural*. (Ensino de Língua Portuguesa para surdos) (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) (Helena, texto produzido).

A ênfase nas peculiaridades da educação para os surdos, nesse último texto, pode ser atribuída, além da clientela predominante na escola pesquisada (ver item 4.3 desta dissertação), ao fato de a professora lecionar Língua Portuguesa, disciplina na qual se concentra o trabalho de colaborar mais intensamente na comunicação do aluno surdo com a comunidade ouvinte.

Quanto às licenciandas, estas falam de categorias mais subjetivas, enfatizando características pessoais:

minha *ajuda*, meu *empenho* no que for preciso (Alice).
meu maior *esforço*, para *fazer a diferença* para o aluno (Bruna).
uma *grande dedicação*, mesmo *não tendo experiência* (Cristina).

Novamente cabem as considerações sobre o senso comum apresentadas na análise da frase nº 6, acrescentando a necessidade de a formação docente problematizar estas questões (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 64-66).

5.2.4. Discussão: como estão as atitudes docentes diante da inclusão?

Tomando por base os dados e análises até aqui apresentados, esta seção tem o intuito de fazer um apanhado geral das reflexões sobre as atitudes. O caminho percorrido na pesquisa mostrou que a avaliação de uma atitude, tal como entendida nos referenciais teóricos adotados, pode ser realizada a partir de metodologias diversas. Embora diversos trabalhos tenham precedido esta discussão – entre os quais podemos citar os de Crochík e colaboradores (2011b) com a exposição de pesquisas empíricas associando o tema da educação inclusiva com a questão sempre atual do preconceito –, acreditamos que a proposição de mais uma metodologia abrangendo aspectos relevantes do problema contribuiu para a ampliação dessas questões.

Cabe destaque aos percalços, já apontados por Rodrigues et al (2000), para se depreender as atitudes da observação direta, visto que estas, para se exibirem, dependem dos diversos contextos em que o sujeito se insere e das relações entre estes (relevante lembrar, aqui, das considerações de BRONFENBRENNER, 1996, sobre as mútuas influências entre os micro, meso e exossistemas de que cada um participa). No caso das atitudes, as interações entre o macrossistema das políticas públicas (EDLER-CARVALHO, 2010, p. 53-72) e os microssistemas dos dois grupos estudados (docentes do Ensino Médio e licenciandas) ficam claras quando, ao mesmo tempo em que recebem com entusiasmo as propostas inclusivas, os participantes ainda não sabem como lidar com essa situação.

Nas observações realizadas no campo de pesquisa, constatou-se, pelas práticas pedagógicas da escola, que a deficiência continua sendo vista como “doença”, como condição a ser “curada” por especialistas, de forma a integrar o aluno ao ensino “normal”. Em nenhum momento as práticas da escola são questionadas, entendendo os profissionais que ali trabalham que o aluno deve ser “reabilitado”, “consertado” para participar das atividades pedagógicas.

Dessa forma, os estereótipos sobre as pessoas em situação de deficiência apurados nesta pesquisa não diferem muito daqueles descritos pela maioria dos autores dedicados a pesquisar o tema (GLAT; PLETSCH, 2011; MANTOAN, 2011, entre outros). Tais crenças e conceituações, fruto da interação social (BRUNER, 2000, 2008; CROCHÍK, 2011a) originam arranjos afetivos particulares a cada indivíduo (sentimentos de pena, empatia, impotência diante de um problema), as quais podem levar ou não à prática transformadora. Observamos, em todos os participantes, uma disposição a inserir os alunos na escola, sem, no entanto, questionar as práticas excludentes comuns na escolarização brasileira (COSTA; DAMASCENO, 2012; MANTOAN, 2011; RIBEIRO, 2006). Percebe-se, ainda, que tais conceitos sofrem pouca modificação entre os sujeitos docentes e as licenciandas, demonstrando que a formação docente não tem sido eficaz em diminuir os preconceitos dos futuros docentes. As possibilidades de alteração neste quadro serão debatidas nas Considerações Finais. Por ora, continuaremos a análise dos dados com a segunda categorização proposta nos resultados.

5.3. CATEGORIAS REFERENTES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção trata das categorias surgidas a partir da coleta de dados, já descritas no item 4.6 do capítulo anterior. Tomando por base o modelo teórico de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), fez-se a distinção entre unidades de registro (descrição das categorias encontradas) e unidades de contexto (elementos do discurso dos entrevistados que confirmam a categorização prévia e/ou posterior). Em cada subcategoria foi assinalado o entrevistado com maior frequência de respostas (unidades de contexto) nesta. Além da utilização dessas categorias no item 5.1 deste trabalho, será feita uma discussão sobre estas aqui.

5.3.1. Análise da categoria “Sociedade”

Nesta categoria se encontram os temas [1] *Garantia de direitos humanos* e [2] *Comparações normal/anormal, com/sem deficiência, inclusão/exclusão*. Estes tratam da educação inclusiva de forma global, podendo ser associados ao macrosistema descrito por Bronfenbrenner (1996). A maior frequência de respostas nesta categoria, diferente do que era esperado, ocorreu entre os docentes (26 respostas). Esperava-se maior frequência entre as licenciandas por se tratar de categoria que não demanda experiência docente para ser evocada.

Os resultados indicam uma visão abrangente por parte dos entrevistados, os quais demonstram estar atentos às atuais políticas públicas no âmbito educacional brasileiro. Contudo, podem apontar para um mecanismo defensivo (CROCHÍK, 2011b), ao não descer aos microssistemas envolvidos, permanecendo a discussão num plano ideal, talvez até utópico. Esta inferência fica mais plausível ao se considerar as definições do estudante com deficiência sempre em comparação com os “normais”, mostrando a prevalência do denominado modelo médico (BEYER, 2010; MICHELS, 2011) entre os docentes.

Durante a pesquisa, ficou claro que o discurso inclusivo permeia o cotidiano escolar. Isto se verifica nas falas de docentes, grupo gestor e outros funcionários. Entretanto, foi percebida uma distância entre o nível macrossocial do discurso e o nível microssocial da prática, na qual não se sabe “o que fazer com esses alunos”. A impossibilidade chega ao ponto de paralisar a prática, pois os docentes “desistem” dos alunos com deficiência.

5.3.2. Análise da categoria “Escola”

Categoria relacionada ao mesossistema com o qual se relacionam os sujeitos da pesquisa. O mesossistema, segundo Bronfenbrenner (1996, p. 161-181), se define por propiciar a interação entre diversos microssistemas – no caso da escola, professores, alunos, familiares, comunidade em torno daquela – mutuamente influenciáveis entre si. No presente estudo, duas subcategorias se destacaram neste item: [4] *Recursos técnicos/materiais* e [8] *Características da escola estudada (surdos)*.

Pode-se observar que a maior frequência de respostas em todos os itens se relaciona ao tema dos recursos técnicos, materiais e humanos para o trabalho na escola inclusiva ([4] – 43 respostas). Tal resultado permite inferir uma preocupação de docentes e licenciandas sobre as condições de trabalho na escola, o que condiz com pesquisas conduzidas por outros autores (GLAT; PLETSCH, 2011; MICHELS, 2011). No entanto, as questões levantadas pelos participantes desta pesquisa demonstram que as referidas condições de trabalho ainda são pensadas sob um foco clínico (MICHELS, 2011), entendendo-se o trabalho com alunos em situação de deficiência como “atendimento especializado”, tema a que voltaremos no subitem 5.2.4.

A reivindicação de recursos didático-pedagógicos por parte dos profissionais da Educação pode ser verificada em todos os meios educacionais, mas é no trabalho com alunos em situação de deficiência que esta se torna mais premente. Mantoan (2006) sustenta o

argumento de que as condições de trabalho nas escolas brasileiras têm servido como pretexto para se adiar indefinidamente a implantação das políticas inclusivas em nosso país. Em que pese tais condições serem às vezes degradantes para quem frequenta os espaços escolares, contesta-se este argumento levando em conta que a preparação dos lugares e dos profissionais depende da presença dos estudantes naquele ambiente.

Outro dado deste estudo que endossa este debate é a frequência das respostas (12) entre os docentes, categorizadas como fazendo referência específica aos alunos surdos [8]. De acordo com o relatado no item 4.3, a escola pesquisada recebe muitos alunos surdos, o que levou os professores a tentar adequar o ensino às necessidades desses alunos. A análise das respostas, em especial dos textos produzidos pelos docentes, permite deduzir uma identificação: aluno com deficiência = surdo, pois praticamente não são mencionadas outras situações de deficiência. Esta identificação também está presente em unidades de contexto em outras categorias, como as que veremos a seguir.

5.3.3. Análise da categoria “Professor”

Foram distinguidos, no escopo desta pesquisa, dois microssistemas (BRONFENBRENNER, 1996), com unidades de contexto relativas ao professor e ao aluno. Na categoria de que tratamos neste item, duas unidades de contexto ganham relevo: [3] *Conceitos específicos da disciplina do professor* e [7] *Aspectos afetivos/subjetivos do professor*. A primeira subcategoria só foi mencionada por um dos participantes, mas foi marcante o suficiente para merecer uma classificação à parte nesta análise. O entrevistado aborda as dificuldades encontradas para o ensino de conceitos abstratos de sua disciplina, parecendo crer na impossibilidade de compreensão por parte do aluno com deficiência.

Não obstante trabalhos de diversos autores (BAPTISTA; JESUS, 2011; EDLER-CARVALHO, 2010; GLAT; PLETSCH, 2011; RAMOS, 2010) demonstrarem o contrário, parece ser uma crença arraigada no imaginário docente – e que, sob outras formas, se manifesta também nas licenciandas, como pudemos verificar no item 5.1.

Já a segunda subcategoria agrupa, entre outras, as menções ao que os participantes julgam serem habilidades necessárias a uma ação educacional inclusiva. Apurou-se expressiva incidência de respostas, particularmente entre as licenciandas (16 respostas), habilidades ligadas à subjetividade – as quais, em princípio, não poderiam ser desenvolvidas a partir da formação continuada: *amor, solidariedade, esforço*, entre outras.

Esta incidência encontra eco na fala de Ramos (2010) sobre os estereótipos associados às pessoas em situação de deficiência, donde se infere que, nessa perspectiva, como a socialização para esses alunos já é o bastante (BEYER, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; MANTOAN, 2006), não é necessário o esforço do professor em aprimorar as práticas pedagógicas, bastando o acolhimento deste aluno. Alguns fatores correlatos a este serão vistos no próximo subitem, ao tratar do ponto de vista dos entrevistados sobre os alunos.

5.3.4. Análise da categoria “Aluno”

Esta categoria abarca as unidades de contexto [5] *Aspectos cognitivos do aluno* e [6] *Aspectos afetivos/subjetivos do aluno*. Evidentemente, tais itens indicam a opinião dos entrevistados sobre o aluno em situação de deficiência. Têm o mérito de também lançar luz sobre as concepções docentes no tocante à aprendizagem desse grupo de alunos, como veremos a seguir.

Em primeiro lugar, a frequência observada, no conjunto das respostas, dos termos *atender, atendimento* (04 respostas) causou impacto na pesquisadora. A leitura das referências, especialmente de Beyer (2010), Sasaki (2003), Michels (2011), somada à observação na escola pesquisada, possibilita o entendimento do uso destes termos como expressão da permanência do modelo médico (BEYER, 2010) norteando os discursos e práticas dos profissionais que lidam com esse público. Corroborando as ideias de Crochík (2011b) sobre a persistência dos preconceitos independentemente da experiência, percebe-se que o modelo médico persiste no discurso e prática docente, fazendo coro com os estudos de Beyer (2010), Glat e Pletsch (2011) e do próprio Crochík (2011b) sobre a formação docente para a educação inclusiva.

Outro conceito recorrente entre os participantes foi a correlação entre deficiência e dificuldade de aprendizagem. Na subcategoria [5], há 05 respostas com essa associação. Beyer (2010) atribui esta ideia às teorias de Inhelder (1971 apud BEYER, 2010), que defendia a premissa de um embotamento da cognição em pessoas com deficiência intelectual, impedindo-as de alcançar o pensamento abstrato (equivalente ao estágio operatório formal de Piaget). O autor discorda veementemente de tal proposição, apresentando diversas evidências em contrário (BEYER, 2010, p. 75-76) e apoiado por outros pesquisadores como Glat e Pletsch (2011), Mantoan (2006, 2011) e Ramos (2010). Ainda segundo Beyer:

Neste caso, as defasagens na aprendizagem e na progressão escolar do aluno são consideradas como inevitáveis. Evidencia-se uma mentalidade do “atraso

necessário” do aluno com deficiência. A questão principal reside, porém, na origem da dificuldade: esta é do próprio aluno ou é provocada? A causa não poderia se situar em uma didática inadequada, em professores sem preparo ou com baixa expectativa em relação ao aproveitamento escolar de alguns alunos, na falta de recursos operacionais? Particularmente, quanto a alunos com deficiências sensoriais, seus atrasos escolares não se justificam, caso sejam atribuídos à falta de visão ou audição, e a uma suposta inteligência menor ou capacidade inferior de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 76).

Mesmo assim, como os dados mostraram, essa visão persiste e, aliada aos estereótipos já mencionados no subitem 5.1.1 deste trabalho, obsta a prática docente, ao fazer com que o professor “desista” das potencialidades de alguns alunos (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 81), e retira dos demais as possibilidades de se desenvolverem.

Como mudar essa realidade? Reconhecemos a suma importância da formação e valorização docente, mas está será o suficiente? Refletiremos sobre essas questões no capítulo final.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA ENCAMINHAMENTO

A investigação sobre as atitudes docentes em relação à educação inclusiva buscou respostas para uma questão ainda não resolvida, que vai além do puramente técnico e diz respeito a fatores psicossociais: a possibilidade de modificar as atitudes dos profissionais da Educação no tocante à inclusão. Pois, mais do que capacitação e preparo técnico, é preciso acreditar e defender a ideia de que a Educação é direito de todos (MANTOAN, 2006, 2011; RAMOS, 2010), para então tomar para si a missão de reelaborar a atuação profissional no sentido de construir uma Educação em que ocorra, de fato, a construção de conhecimento, independente das características do educando.

Considerando que o objetivo geral de nossa pesquisa era: “caracterizar a associação entre atitude e conceituação verbal sobre educação inclusiva presente na narrativa de docentes e alunos de licenciaturas com e sem experiência de trabalho com pessoas em situação de deficiência”, encontramos coerência entre as diferentes narrativas produzidas a partir da metodologia adotada. Verifica-se que os conceitos expostos pelos participantes se relacionam entre si e ajudam a constituir um todo coeso com as práticas observadas na escola. Esta correlação permite inferir que, entre os sujeitos, predomina a visão da pessoa em situação de deficiência como pouco capaz de se beneficiar da escolarização, crença traduzida nos estereótipos de doença, incapacidade, condição que só pode ser “tratada” por um especialista. É uma concepção que pode ter, entre outras, a função de eximir o profissional da responsabilidade de educar o aluno, já que este seria “um caso perdido”.

Em cumprimento aos nossos objetivos específicos, resumiremos abaixo as considerações referentes a cada um deles.

O objetivo de “iniciar o processo de construção de um instrumento de pesquisa baseado em técnicas projetivas que viabilize a coleta de dados subjetivos dos educadores sobre a educação inclusiva” se configurou como o maior desafio desta pesquisa. Em que pesem as dificuldades geradoras de limitações metodológicas, a finalidade de propor um estudo-piloto foi satisfatoriamente cumprida, mas tal estudo ainda é insuficiente para a validação do instrumento elaborado. Espera-se, portanto, que os resultados preliminares obtidos incentivem ao aperfeiçoamento da técnica por outros pesquisadores interessados no tema.

No tocante à ação de “coletar, comparar e avaliar dados através da técnica de complementação de frases sobre as atitudes e os conceitos relacionados à inclusão educacional de professores do ensino médio e alunos de licenciaturas com e sem experiência com educação inclusiva”, constatamos que a metodologia empregada foi além de se adequar à conceituação teórica das atitudes (BRAGHIROLI et al, 1994; RODRIGUES et al, 2000) para desnudar as relações entre os ambientes pelos quais transitam os educadores e futuros educadores (BRONFENBRENNER, 1996). Embora seja uma forma de coleta e análise de dados ainda não consolidada como metodologia científica, acreditamos na utilidade desta, a partir de sua replicação – com as consequentes discussões e aperfeiçoamentos – por outros estudiosos do tema.

A interação entre as duas categorizações elaboradas possibilitou a constatação de que as questões levantadas pelos diversos autores citados na revisão da literatura para esta pesquisa se confirmam na amostra analisada. A inclusão educacional das pessoas em situação de deficiência encontra importante obstáculo na resistência dos professores, os quais ainda parecem vinculados a uma concepção de Educação em que o aluno tem de se adaptar à escola, e não o contrário. Vem daí as dificuldades relatadas em trabalhar com esses alunos, visto que as bases sob as quais se assenta a prática docente não são questionadas: a escola mantém as mesmas características que fazem o ensino ser “para poucos” (MANTOAN, 2011). Concordamos com a autora quando esta afirma que a educação inclusiva consiste numa revolução nas instituições de ensino e nas práticas de aprendizagem.

Sobre o terceiro objetivo específico “observar e analisar os comportamentos e contextos de vivência coletiva acerca da concepção e atitude frente à educação inclusiva nos encontros com os envolvidos na pesquisa”, pôde ser observado que os registros ajudaram a elucidar importantes fatores explicativos das respostas encontradas. A observação do que a escola pesquisada entende por e trabalha com a inclusão contribuiu de forma decisiva para a compreensão das atitudes encontradas. Afinal, o público atendido pela referida escola se mostrou como determinante das atitudes dos professores, os quais, a exemplo dos sujeitos das pesquisas de Beyer (2010) e Glat e Pletsch (2011), associam quase automaticamente deficiência à incapacidade.

Já as licenciandas nos mostraram que os estereótipos do senso comum sobre pessoas com deficiência continuam entre os futuros professores, não sendo suficiente para dirimi-los a formação continuada sobre as especificidades das deficiências – um reflexo do modelo clínico apontado por autores como Beyer (2010) e Michels (2011). Mais do que isso, é fundamental

uma reflexão sobre o que se pretende com a escolarização. As considerações de Adorno e Horkheimer (1985); Crochík (2011b); Mantoan (2006, 2011) sobre os propósitos da escolarização na sociedade fornecem importantes subsídios para tanto.

Como objeto de futuras pesquisas pode ser pensado o aperfeiçoamento das metodologias empregadas, a fim de se replicar o estudo em outros contextos de escolarização, bem como abrir também a possibilidade de comparações entre as atitudes docentes antes e depois de ações de formação inicial e continuada nos meios educacionais. A partir disso, espera-se ser possível obter novos subsídios para a formulação de propostas inovadoras para a formação docente no âmbito da diversidade na Educação.

Porém, mais do que isso, os resultados encontrados mostram que existe um longo caminho a se percorrer na direção da educação para todos, sem exceção. Este caminho passa necessariamente por uma ressignificação dos objetivos da escola, na direção das demandas de estudantes e da comunidade em geral, e sempre questionando os mecanismos de exclusão social que tornaram a escola um espaço de apenas alguns alunos. Como ficou evidenciado pelas discussões motivadas por esta pesquisa, esse questionamento leva-nos a refletir sobre os objetivos a que serve atualmente a escolarização formal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; COSTA; DAMASCENO, 2012), e como estes produzem as condições de exclusão de vastos contingentes de estudantes, entre eles os que têm alguma deficiência. O segundo passo seria desvelar a relação entre estes conceitos correntes na cultura (como bem demonstrou CROCHÍK, 2011a) e as atitudes engendradas por estes em quem se encontra na extremidade do sistema educacional – professores e alunos.

A educação inclusiva é muitas vezes vista como utopia, como “sonho impossível”, por parte da maioria das pessoas diretamente chamadas a se envolver com o assunto. Tal consideração tem forte vínculo com os preconceitos presentes em nossa cultura e corroborados pelos resultados deste estudo. Acreditamos que somente quando o tema passar a ser responsabilidade de todos os cidadãos, compreendendo a Educação como alicerce de um projeto de nação, poderemos prosseguir no sentido da Educação como direito de todos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: _____ (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, M. O.; MARTINEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 24, n. 4, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2013.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRAGHIROLI, E. M.; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. **Temas de psicologia social**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009. Brasília: **Diário Oficial da União** de 03 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília: **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2001.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUNER, J. S. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, V. A.; DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L.; MARQUES, V. (orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica (RJ): EDUR, 2012.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a.

_____. (org.). **Preconceito e educação inclusiva**. [recurso eletrônico] Brasília: SDH/PR, 2011b.

DAMASCENO, A.; PAULA, L. L.; MARQUES, V. (orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica (RJ): EDUR, 2012.

EDLER-CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

MARQUES, V. **Ruptura epistemológica e psicologia: a importância do olhar fluido**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, F. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, I. C.; MARTINS, A. A Ação Tec Nep – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place**. v.4, n.18, p. 1-10, 2011. Disponível em:

<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/331/220>. Acesso em: 09 jan. 2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 18. ed. reform. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

TAMARIT, J. O aluno com necessidades de apoio generalizado. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: termo de concessão e autorização da pesquisa



TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, XXXXXXXX, diretor do XXXXX, CPF XXXXX, RG XXXXX, declaro que estou ciente e aprovo o desenvolvimento da pesquisa **ATTITUDES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM VOLTA REDONDA - RJ** nesta instituição e que oportunizarei a divulgação da proposta junto à equipe. Nesta ocasião todos os participantes da pesquisa que concordarem em **CONCEDER** os direitos autorais dos dados prestados a equipe da Prof.^a Valéria Marques de Oliveira, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, assinarão o aceite através do termo de consentimento livre e esclarecido, comprovando a ciência do objetivo do estudo, assim como dos fins acadêmicos e não comerciais. Declaramos que todos os participantes serão devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes dessa pesquisa.

Volta Redonda (RJ), _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Representante da Instituição

APÊNDICE 2: termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor(a) do _____, estou sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **ATITUDES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM VOLTA REDONDA - RJ**, coordenada pela psicóloga Viviane Alves de Oliveira Menezes, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Valéria Marques de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A educação inclusiva propõe a inserção da população tradicionalmente excluída da escola, entre elas, os estudantes em situação de deficiência. O acesso educacional é garantido por diversas leis, mas a permanência e a promoção ainda desafiam a comunidade escolar. Esta pesquisa objetiva observar a associação entre atitude e conceituação verbal presente na narrativa de docentes do Ensino Médio (Colégio Estadual Guanabara – Volta Redonda – RJ) com e sem experiência de educação inclusiva. Os dados serão coletados através de formulário, a ser preenchido por escrito.

Esta pesquisa atende aos princípios da autonomia (respeito à dignidade da pessoa humana), beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos previsíveis serão evitados) e justiça e equidade (relevância social e garantias iguais aos participantes da mesma).

Posso ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto e momento que desejar. Sou livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Minha participação é voluntária e minha recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos serão apresentados na instituição e permanecerão confidenciais. Meu nome ou o material que indique a minha participação não serão liberados sem a minha permissão. Não serei identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo sem meu

consentimento. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na UFRRJ e outra será fornecida a mim. A participação no estudo não acarretará custos ou benefícios para mim e não estará disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Este projeto será apresentado ao Comitê de Ética da UFRRJ. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei comunicar-me com a pesquisadora através da coordenação de pós-graduação em Psicologia (PPGPSI-UFRRJ) ou pelos e-mails valeriamarques@ufrj.br e viviaom@gmail.com. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Volta Redonda (RJ), _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE 3: roteiro de coleta de dados



Esta pesquisa procura observar as atitudes de docentes do Ensino Médio, com e sem experiência de educação inclusiva, sobre a inclusão educacional. Os dados serão coletados através deste formulário. Contamos com sua colaboração!

Nome: _____

Gênero: ()M ()F

Data de nascimento: ____/____/____ Tempo de magistério: _____ anos

Grau de escolaridade: () curso normal () superior. Qual? _____
() pós-graduação. Qual? _____

Possui alguma necessidade especial? () Não () Sim.

Qual? _____

Possui alguma vivência com pessoas com deficiência?

() Não () Sim. Qual? _____

Possui alguma experiência **docente** com estudantes com deficiência?

() Não () Sim. Qual? _____

PARTE I

A seguir, apresentamos dez (10) frases incompletas sobre a educação inclusiva dirigida aos alunos com alguma deficiência. Por favor, complete as frases com base em sua experiência como professor(a):

1) Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que _____.

2) A educação inclusiva para mim é _____.

3) Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências _____.

4) Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer _____.

5) Aponto como características do aluno com deficiência _____.

6) Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de _____.

7) Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são _____.

APÊNDICE 4: tabulação das respostas da primeira parte do instrumento

1. Quando decidi ser professor, sobre a possibilidade da educação inclusiva eu entendia que ____.		
Licenciandas	Alice L1	era algo complicado de ser trabalhado na sala de aula, devido à quantidade de alunos da mesma.
	Bruna L2	haveria apenas ou ao menos um aluno com deficiência na sala.
	Cristina L3	alunos com deficiência estariam incluídos na sala de aula.
	Daniela L4	era essencial, pois um aluno com deficiência tem direito ao ensino de qualidade, como qualquer outro aluno.
Prof.	Eliana P1	todo cidadão tem direito à Educação e ter acesso a ela.
	Fabiana P2	todo aluno tem direito ao acesso escolar independente de sua deficiência.
	Gustavo P3	os alunos teriam acesso ao currículo normal da disciplina
	Helena P4	todos deveriam ter acesso à Educação.

2. A educação inclusiva para mim é ____.		
Licenciandas	Alice L1	incluir todos os que possuem ou não limitações.
	Bruna L2	a consolidação do direito de ir e vir a todos.
	Cristina L3	uma forma de incluir um aluno com deficiência na sociedade.
	Daniela L4	necessária, importante.
Professores	Eliana P1	acolhimento a todo educando portador de deficiência no ensino regular.
	Fabiana P2	um aprendizado devido à experiência que adquirimos ao trabalharmos com a diversidade.
	Gustavo P3	lidar com todos eles no mesmo padrão dos outros alunos.
	Helena P4	uma realidade.

3. Considero que a aprendizagem escolar, com a presença física de pessoas com deficiência em sala, traz como consequências ____.		
Licenciandas	Alice L1	falta de preparo por parte de alguns professores.
	Bruna L2	pessoas menos egoístas e mais solidárias.
	Cristina L3	pessoas mais envolvidas com a sociedade.
	Daniela L4	socialização.
Professores	Eliana P1	uma atitude docente específica para atender às necessidades especiais.
	Fabiana P2	o aluno com deficiência ainda não possui um atendimento específico em suas dificuldades, visto que o professor atende ouvintes e não-ouvintes ao mesmo tempo.
	Gustavo P3	questionamentos profundos de como tratar aspectos abstratos da Química, uma vez que esta compreensão é difícil até para os alunos ditos normais.
	Helena P4	uma tolerância dos alunos à diferença.

4. Do ponto de vista da prática pedagógica, no meu entendimento, a educação inclusiva requer ____.		
Licenciandas	Alice L1	vontade de mudança da realidade por parte do professor, estudos contínuos e criatividade.
	Bruna L2	conhecimento, prática e amor pelo que faz.
	Cristina L3	estudo e prática em sala de aula.
	Daniela L4	apoio de toda a equipe da escola.
Professores	Eliana P1	a equanimidade do ensino, trazendo as mesmas oportunidades.
	Fabiana P2	preparo, dedicação, formação em educação inclusiva para professores.
	Gustavo P3	um aparato de recursos maior do que os hoje existentes na escola.
	Helena P4	estudo e amor.

5. Aponto como características do aluno com deficiência ____.		
Licenciandas	Alice L1	baixa autoestima, dependência.
	Bruna L2	ser retraído, pois a grande maioria ainda é assim.
	Cristina L3	não sei o que responder, pois nunca dei aula para um aluno com deficiência.
	Daniela L4	deficiência física, mental, auditiva etc.
Professores	Eliana P1	dificuldade na compreensão total dos conteúdos.
	Fabiana P2	dependência do intérprete, insegurança para realizar atividades sozinho.
	Gustavo P3	maior dificuldade na aprendizagem, percepção diferente da realidade que os cerca.
	Helena P4	dificuldade no entendimento e esforço para aprender.

6. Quando vejo uma pessoa com deficiência em minha sala de aula, tenho vontade de ____.		
Licenciandas	Alice L1	ajudar no processo pedagógico e socializar.
	Bruna L2	dar atenção exclusiva.
	Cristina L3	(ainda não tive experiência com alunos com deficiência).
	Daniela L4	atender a todas as dificuldades de aprendizagem do aluno.
Professores	Eliana P1	oferecer-lhe mais recursos para que aprenda mesmo com suas limitações.
	Fabiana P2	preparar aulas diferenciadas para alcançá-los.
	Gustavo P3	saber sua forma de pensar sobre os assuntos que abordo como também os extraclasse.
	Helena P4	aprimorar-me para lidar com ele.

7. Na escola inclusiva, os alunos com deficiência são ____.		
Licenciandas	Alice L1	iguais a todos os que constituem o âmbito escolar.
	Bruna L2	notórios.
	Cristina L3	tratados com normalidade, afinal na rua são tratados como coitadinhos.
	Daniela L4	bem-vindos.
Professores	Eliana P1	acolhidos[7], acompanhados por intérpretes[8] em todas as aulas.
	Fabiana P2	incluídos[2] em sala, tendo atenção do intérprete[8], alunos e professores.
	Gustavo P3	bem inseridos[1] coletivamente.
	Helena P4	tratados[2] como todos.

8. Tenho certeza que a aprendizagem do aluno incluído é ____ a não ser que ____.		
Licenciandas	Alice L1	fundamental para sua independência / socialização.
	Bruna L2	necessária.
	Cristina L3	melhor, pois a convivência com alunos ditos “normais” ajuda.
	Daniela L4	atendida.
Professores	Eliana P1	importante para sua formação como cidadão.
	Fabiana P2	possível.
	Gustavo P3	prejudicada por um conjunto de fatores que impedem uma maior aproximação do professor ao aluno.
	Helena P4	necessária para sua total realização como cidadão.

9. Sobre a educação inclusiva, fico ansioso(a) quando ____.		
Licenciandas	Alice L1	vejo a vontade desses alunos em querer aprender.
	Bruna L2	terei que modificar minha metodologia.
	Cristina L3	for dar aula para um aluno com deficiência.
	Daniela L4	um aluno não consegue aprender.
Professores	Eliana P1	há dificuldade em obter recursos visuais diversos que a complementam.
	Fabiana P2	não tenho apoio para desenvolver minha aula com recursos necessários para atender o aluno com necessidade especial.
	Gustavo P3	com os resultados apresentados por eles.
	Helena P4	não tenho conhecimento necessário para lidar com algumas situações.

10. Em relação ao ensino para alunos incluídos, ofereço ____.		
Licenciandas	Alice L1	minha ajuda, meu empenho no que for preciso.
	Bruna L2	meu maior esforço, para fazer a diferença para o aluno.
	Cristina L3	uma grande dedicação, mesmo não tendo experiência.
	Daniela L4	acompanhamento especializado de acordo com a necessidade do aluno.
Professores	Eliana P1	vídeos com legendas, audiovisuais (PPS), animações, estudo dirigido com leitura de imagens, alguns materiais que encontro, raramente, disponíveis em LIBRAS.
	Fabiana P2	condições apropriadas no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno consiga alcançar o objetivo.
	Gustavo P3	o mesmo tipo de ensino dado ao aluno “normal” com auxílio de uma intérprete.
	Helena P4	o meu conhecimento, tentando adaptá-lo de acordo com a deficiência.

APÊNDICE 5: tabulação das respostas da segunda parte do instrumento

Solicitação: Precisamos de sua compreensão para conhecer o que você pensa, sabe ou já experimentou sobre educação inclusiva em geral. Você deve escrever um (01) parágrafo, abaixo, com base em sua experiência e/ou extraída de literatura (neste caso, deve citar a fonte, mesmo que seja da internet). Caso deseje, pode enviar o parágrafo digitado para o e-mail viviaom@gmail.com .		
Licenciandas	Alice L1	Como participante do projeto “Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas” (NAPNE), realizado por professores e alunos do Instituto Federal do Estado do Rio de Janeiro (IFRJ- Campus Volta Redonda) observei que é possível mudar a realidade da inclusão no âmbito escolar. Esse projeto nos possibilitará desenvolver estratégias e materiais pedagógicos nas áreas de matemática e física para atender as limitações de alunos com necessidades específicas. É preciso que o sistema escolar como um todo esteja preparado para proporcionar as condições necessárias para que o aluno permaneça na escola regular, com isso é preciso reorganizar e estruturar a educação. Uma boa estratégia para melhorar o desenvolvimento pedagógico desses alunos seria a fusão do ensino regular com o especializado. Com o empenho de cada um que abraça essa causa é possível mudar a realidade excludente do sistema educacional dos dias de hoje.
	Bruna L2	Não entregou
	Cristina L3	Não entregou
	Daniela L4	Eu, aluna do curso de Licenciatura em Matemática do IFRJ, campus Volta Redonda, participo como aluna bolsista da pesquisa científica sobre educação inclusiva do NAPNE. Nessa pesquisa, inicialmente discutimos sobre pesquisas bibliográficas, montamos um relato de experiência individualmente, e no final um relatório geral. A próxima etapa será um trabalho de campo, diretamente com alunos com necessidades especiais. Fiz uma matéria optativa do currículo escolar – Educação Inclusiva.
Professores	Eliana P1	A educação inclusiva, do meu ponto de vista, deve disponibilizar ao aluno com necessidades especiais o acesso ao estudo objetivando sua inclusão na sociedade. Para tanto, cabe à escola bem como aos profissionais da educação adaptar as ações educativas para alcançar a aprendizagem deste educando, seja por meio de aulas diferenciadas, com recursos audiovisuais, por meio de socialização deste em atividades em grupo e/ou ainda, dispor de profissionais capacitados em atender tais necessidades, para que se sinta de fato acolhido e motivado no ambiente escolar.
	Fabiana P2	Não entregou
	Gustavo P3	Quando houve a inclusão destes alunos em nossa escola, não tive nenhuma orientação de como proceder diante desta nova situação, além de contar apenas com uma intérprete de LIBRAS dentro da sala de aula. Esta intérprete, contudo, sente grandes dificuldades de traduzir e transmitir os conceitos da minha disciplina (Química) para estes alunos, uma vez que não há uma expressão em LIBRAS que explique este lado abstrato que é percebido pelo professor, pelo intérprete de LIBRAS e mais ainda pelo aluno, e de maneira negativa incute no aluno a ideia que a proposta de inclusão não é possível. Obs.: nossos alunos são deficientes auditivos.
	Helena P4	Um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi)cultural. (Ensino de Língua Portuguesa para surdos) (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).