

# Formação de professores para a atuação em uma perspectiva inclusiva:

---

efeitos nas atitudes sociais  
e nas concepções de docentes  
e estudantes sobre deficiências

---

Adriana Alonso Pereira  
Sadao Omote  
Aline de Novaes Conceição

**Formação de professores para a atuação  
em uma perspectiva inclusiva:  
efeitos nas atitudes sociais e nas concepções de  
docentes e estudantes sobre deficiências**

**Adriana Alonso Pereira  
Sadao Omote  
Aline de Novaes Conceição**

**Formação de professores para a atuação  
em uma perspectiva inclusiva:  
efeitos nas atitudes sociais e nas concepções de  
docentes e estudantes sobre deficiências**

**Copyright © Autoras e autor**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e do autor.

---

**Adriana Alonso Pereira; Sadao Omote; Aline de Novaes Conceição**

**Formação de professores para a atuação em uma perspectiva inclusiva: efeitos nas atitudes sociais e nas concepções de docentes e estudantes sobre deficiências.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 127p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2197-7 [Impresso]**

**978-65-265-2198-4 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526521984**

1. Formação docente. 2. Formação continuada e inclusão. 3. Concepções de professores. 4. Atitudes sociais e inclusão. I. Título.

CDD – 371

---

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Aos professores e estudantes que, com sua contribuição, tornaram possível a realização desta pesquisa e nos permitiram vislumbrar práticas pedagógicas capazes de inspirar reflexões sobre a Educação Inclusiva.



## Agradecimentos

A Deus, gratidão pelo sustento cotidiano.

Ao grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma/Dide*, pelas relevantes contribuições compartilhadas nas reuniões, as quais foram fundamentais para o aprimoramento da pesquisa que resultou neste texto.

Às escolas municipais que acolheram a realização desta pesquisa, expressamos nossa gratidão aos docentes, diretores, demais profissionais da educação e estudantes, pelo comprometimento e colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro destinado ao desenvolvimento da pesquisa que resultou neste livro, permitindo maior empenho e comprometimento com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho" – Câmpus de Marília/SP.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG) da UNESP, pelo financiamento deste livro nas versões *e-book* e impressa.



## Sumário

<b>1. Prefácio</b>	<b>11</b>
Ketilin Mayra Pedro	
<b>2. Apresentação</b>	<b>13</b>
<b>3. Referencial teórico</b>	<b>19</b>
3.1 Atitudes sociais em relação à inclusão: contribuições para a Educação Inclusiva	19
3.2 Mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão	26
3.3 O lugar ocupado pela temática da diversidade nos currículos escolares	34
<b>4. Percurso metodológico</b>	<b>47</b>
4.1 Encontros formativos: uma proposta de intervenção	52
4.2 Sugestões didáticas para a elaboração dos planos de aula: foco na interdisciplinaridade como abordagem pedagógica	55
4.3 Intervenção realizada pelos professores: aplicação de atividades aos seus respectivos alunos	57
<b>5. Resultados e discussão</b>	<b>59</b>
5.1 Elementos para a elaboração dos encontros formativos: concepções de professores sobre interdisciplinaridade	59
5.2 Efeitos dos encontros formativos sobre as atitudes sociais de professores	69
5.3 Concepções dos professores acerca das deficiências	81
5.4 Efeitos da aplicação das atividades pelos professores sobre as atitudes sociais dos estudantes de GE em relação à inclusão	90
5.5 Concepções dos estudantes acerca das deficiências	95

<b>6. Conclusões</b>	<b>101</b>
<b>Referências</b>	<b>105</b>
<b>Anexo I- Questionário 1- Concepções sobre as deficiências (docentes)</b>	<b>121</b>
<b>Anexo II- Questionário 2- Concepções sobre as deficiências (estudante)</b>	<b>125</b>

## 1. Prefácio

A formação de professores, em suas diversas dimensões, constitui elemento fundamental para a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. No cenário contemporâneo, a Inclusão Escolar não deve ser compreendida como uma diretriz secundária ou um ideal distante, mas como um princípio estruturante das políticas públicas, do financiamento educacional, das práticas pedagógicas e dos processos de formação docente. É com esse compromisso que se apresenta a presente obra - *Formação de professores para a atuação em uma perspectiva inclusiva: efeitos nas atitudes sociais e nas concepções de docentes e estudantes sobre deficiências* - fruto de uma pesquisa de doutorado comprometida com o rigor científico e com a transformação da realidade educacional.

Os autores conduzem o leitor por uma análise densa e cuidadosamente estruturada sobre os efeitos de processos formativos voltados à inclusão escolar, com foco nas atitudes sociais e nas concepções de deficiência. A obra insere-se em um campo de estudos em expansão, mas ainda marcado por lacunas teóricas e práticas, especialmente no que diz respeito à formação crítica e humanizadora dos professores. Assim, a investigação apresentada combina fundamentação interdisciplinar, metodologia robusta e sensibilidade às complexidades do cotidiano escolar, articulando contribuições da psicologia social, da pedagogia e dos estudos sobre deficiência.

Um dos destaques deste livro está na forma como problematiza os modelos tradicionais de formação docente, desafiando abordagens fragmentadas ou tecnicistas que pouco dialogam com os princípios da Educação Inclusiva. Os autores propõem uma concepção de formação que ultrapassa a dimensão normativa, abrindo espaço para a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Ao tratar a deficiência como uma

construção social e cultural, o estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor e que enfrentem, de forma crítica, os estigmas historicamente associados às pessoas com deficiência.

O delineamento metodológico do estudo é outro ponto que merece destaque. Por meio da aplicação de instrumentos validados, da triangulação de dados e da análise criteriosa dos resultados, os autores oferecem evidências empíricas consistentes sobre o impacto de processos formativos na constituição de atitudes e concepções docentes. Esses resultados podem contribuir não apenas para o avanço teórico da área, mas também para o aprimoramento de políticas públicas, projetos institucionais e propostas curriculares voltadas à formação de professores para a diversidade.

Ao longo dos capítulos, o leitor é convidado a refletir sobre os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva, a partir de uma abordagem que integra fundamentos teóricos sólidos e compromisso ético com a equidade. A obra não se limita a apresentar dados; ela provoca, instiga e convida à ação transformadora, seja no interior das salas de aula, seja nas instâncias de decisão e planejamento educacional.

Por fim, este livro constitui uma contribuição relevante e necessária para todos aqueles que atuam ou pesquisam na interface entre formação docente e inclusão escolar. Seu valor reside não apenas nos resultados de pesquisa apresentados, mas, sobretudo, nas reflexões que suscita. Que sua leitura inspire novas investigações fomenta o diálogo entre pesquisadores e profissionais da Educação, e, principalmente, contribua para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, acolhedoras e comprometidas com o direito de todos à Educação de qualidade.

**Dra. Ketilin Mayra Pedro**

Outono de 2025

São Carlos/SP

## 2. Apresentação

A pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste livro, constitui um recorte da tese de doutorado intitulada *Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar: estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e crianças* (Pereira, 2024). Assim, optou-se por apresentar ao leitor os elementos que envolveram a formação docente para a atuação sob a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como os efeitos dos encontros formativos nas atitudes sociais e nas concepções dos professores em relação às deficiências. São também abordados os resultados das intervenções realizadas pelos próprios docentes, por meio da aplicação de atividades voltadas à temática da diversidade, e os efeitos dessas práticas nas atitudes e concepções de seus estudantes.

A formação de professores para a atuação inclusiva tem sido apontada por diversas pesquisas como um desafio persistente. Durante os momentos de formação continuada, observa-se que muitos docentes são confrontados com temáticas que pouco dialogam com a realidade vivenciada no cotidiano da escola (Imbernón, 2017). Frequentemente, tais formações não promovem reflexões suficientemente profundas para mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, este estudo objetiva apresentar uma proposta de formação docente centrada na diversidade e inclusão, temáticas que suscitam inquietações recorrentes entre os professores, haja vista as dificuldades relatadas no processo de ensino para e na diversidade.

A inclusão tem ganhado centralidade nos debates das sociedades contemporâneas, à medida que se amplia o reconhecimento da importância e da necessidade de garantir a todos os cidadãos o direito à participação ativa na vida social — sendo a educação um dos pilares fundamentais desse processo. No paradigma da inclusão, todo educando é reconhecido como

sujeito de aprendizagem, independentemente das necessidades que apresente. Diante disso, a escola é desafiada a criar condições pedagógicas que assegurem um ensino acessível a todos, respeitando as diferenças e superando barreiras relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Tal reconhecimento está respaldado em diversos documentos normativos que orientam o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 1996, 2001, 2008, 2011, 2015, 2018).

A educação inclusiva configura-se como um paradigma que concebe o espaço escolar como um ambiente aberto às diferenças. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de as instituições escolares se organizarem de maneira a garantirem o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, conforme defendido na *Declaração de Salamanca* (1994) e na *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (1990).

Um dos principais obstáculos à implementação da perspectiva inclusiva reside na questão de como ensinar estudantes diversos. Historicamente, os processos de ensino e aprendizagem foram estruturados de forma homogênea, pressupondo que todos os estudantes deveriam aprender no mesmo ritmo e por meio das mesmas estratégias. Tal estrutura afetou, sobretudo, aqueles que apresentavam estilos e ritmos de aprendizagem distintos, especialmente os estudantes com deficiência, historicamente marcados pela exclusão.

Atualmente, esse desafio persiste. Ainda não se conseguiu assegurar, de forma efetiva, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, de modo que possam acessar plenamente os conhecimentos expressos nos currículos escolares. As raízes dessas dificuldades são complexas e multifatoriais, não sendo atribuídas exclusivamente à figura docente. Reconhece-se que se trata de um campo permeado por múltiplas dimensões e exigências estruturais.

Dessa forma, este livro não busca atribuir aos professores ou às escolas a responsabilidade exclusiva pela ausência de inclusão no ambiente escolar. Ao contrário, compreende-se que o processo

inclusivo depende de ações integradas de diferentes atores e agentes, como o poder público, os sistemas de ensino e a sociedade em geral. Nesse sentido, concorda-se com Oliveira, Papim e Paixão (2018), ao destacarem que a efetivação da inclusão, enquanto paradigma norteador, exige que se considerem as reais condições das escolas para promover a inclusão, analisando criticamente as relações de poder, o avanço das políticas neoliberais e as dinâmicas de opressão, de modo a evitar discursos fatalistas e reducionistas que responsabilizam unicamente as instituições escolares pela transformação educacional.

Assim, este estudo considera os processos interativos entre professores e estudantes, à luz da psicologia social, destacando que as atitudes sociais dos docentes em relação às deficiências podem influenciar diretamente suas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no contexto escolar.

Ao abordar os processos de ensino e aprendizagem, torna-se imprescindível considerar também as interações entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Tais relações devem ocorrer de forma harmoniosa, com vistas à constituição de um espaço educacional acolhedor e inclusivo. A consideração das necessidades de todos os discentes é fundamental para garantir um ambiente de ensino que respeite e valorize a diversidade. Nesse sentido, "[...] a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada aluno, bem como entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais" (Vieira; Omote, 2021, p. 744).

Uma variável significativa que pode influenciar a forma como os professores interagem com educandos com deficiência refere-se às atitudes sociais. Essas atitudes são formadas no processo de socialização, sendo moldadas pelas crenças desenvolvidas ao longo da vida e pelos sentimentos, positivos ou negativos, que se traduzem em ações de aceitação ou exclusão (Fonseca-Janes; Omote, 2014).

As pesquisas voltadas à análise das atitudes sociais de professores vêm ganhando relevância, especialmente diante do aumento das discussões sobre a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência (Vieira; Omote, 2021). Como os demais indivíduos, os professores constroem crenças, conhecimentos e sentimentos em relação às pessoas com deficiência, os quais podem se traduzir em práticas pedagógicas favoráveis ou desfavoráveis. As expectativas docentes quanto à aprendizagem dos educandos são frequentemente influenciadas por essas atitudes (Vieira; Omote, 2021).

Considerando o impacto das atitudes sociais nas relações pedagógicas, torna-se relevante discutir estratégias voltadas à sua modificação. Isso porque a formação docente tradicional, de caráter eminentemente técnico, tem se mostrado insuficiente para abarcar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem (Omote; Vieira, 2021). Assim, é necessário incluir, na formação de professores, os aspectos relacionais e interacionais que favorecem a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Diversas estratégias de modificação das atitudes sociais têm sido descritas na literatura, evidenciando diferentes resultados quanto à eficácia de cursos, oficinas e programas informativos dirigidos a professores e estudantes. Há estudos que se dedicaram a investigar os efeitos desses programas sobre as atitudes sociais de estudantes (Vieira, 2006; Conceição, 2018) e de professores e educandos (Vieira, 2014), os quais contribuem para a compreensão de que a inclusão vai além da disponibilização de recursos materiais, humanos e tecnológicos, envolvendo também os aspectos relacionais e sociais.

Diante do exposto, a tese em que se baseia este livro defende que o processo de formação de professores deve contemplar os aspectos interacionais que impactam as relações de ensino e aprendizagem. Conforme salientado por Placco e Silva (2015), historicamente, a formação docente tem privilegiado o domínio de técnicas, em detrimento de dimensões igualmente essenciais à promoção de uma educação de qualidade, como as relações

interpessoais entre professores, estudantes e seus pares. As autoras questionam: "[...] se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?" (Placco; Silva, 2015, p. 26).

Neste livro, propõe-se o modelo interdisciplinar como meio de recompor os saberes historicamente fragmentados. No campo da formação docente, torna-se necessário articular os conhecimentos específicos das disciplinas escolares a outros saberes e práticas, ampliando os horizontes da ação pedagógica e superando os limites impostos pelas fronteiras disciplinares.

Espera-se que os dados obtidos junto aos professores e estudantes participantes da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste livro, possa contribuir para a construção de conhecimentos sobre atitudes sociais e concepções relativas à inclusão e às deficiências. Tais contribuições poderão subsidiar o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a formação docente e para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas nos contextos escolares.



### 3. Referencial teórico

#### 3.1 Atitudes sociais em relação à inclusão: contribuições para a Educação Inclusiva

Uma escola inclusiva depende de diversos fatores. Dentre eles, o acolhimento às diferenças dos educandos parece ser um fator que contribui para tornar o ambiente educacional receptivo e, portanto, propenso à implementação de uma perspectiva inclusiva — isto é, que atenda às necessidades dos discentes sob a ótica de que conviver com as diferenças representa um ganho para todos os envolvidos. A esse respeito, Omote (2018, p. 1) destaca a importância de que “[...] relações sociais e interpessoais acolhedoras na classe e em toda a comunidade escolar podem constituir-se em um importante requisito para a construção de um ambiente educacional inclusivo”.

Um ambiente educacional inclusivo depende também das interações positivas entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Há indícios, na literatura especializada, de que o clima escolar pode favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, uma vez que a participação de todos é considerada na construção de um projeto educacional amplo e democrático. Dar voz a todos é premissa fundamental para uma educação verdadeiramente democrática, que considere as ideias de todos os envolvidos em prol de um objetivo comum. Quando os estudantes se sentem valorizados, tendem a se sentir acolhidos e importantes no processo de aprendizagem.

Uma das barreiras que impedem o sentimento de valorização e pertencimento refere-se às barreiras atitudinais, as quais são descritas pela *Lei Brasileira de Inclusão* (LBI) (Brasil, 2015) como qualquer atitude de discriminação e preconceito que impeça a plena participação em igualdade de condições com as demais

peças. No campo da educação, as barreiras atitudinais são compreendidas como atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação às diferenças, que podem se manifestar por meio de crenças limitantes sobre a forma como estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem aprendem.

Tais atitudes podem prejudicar o processo de permanência e aprendizagem desses educandos nas escolas regulares, na medida em que podem não se sentir pertencentes ao ambiente escolar, além de se perceberem como incapazes de aprender e de se relacionar com as outras crianças. Cavalleiro (2023) discorre de forma compreensível sobre o assunto ao abordar a discriminação e o preconceito presentes no cotidiano escolar.

As atitudes sociais em relação à inclusão podem contribuir para elucidar aspectos que envolvem os processos de interação entre professores e estudantes e entre estudantes e seus pares, uma vez que as atitudes fornecem indícios das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula em relação ao processo de inclusão de crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, podemos afirmar que as atitudes predizem comportamentos em prol ou não da inclusão escolar (Omote, 2018).

As atitudes sociais podem se manifestar de forma favorável ou desfavorável em relação a um determinado alvo (ou objeto) e são constituídas por três componentes: o cognitivo (as crenças e pensamentos sobre o objeto), o afetivo (os sentimentos que ele desperta) e o comportamental (as ações ou predisposições a agir diante dele). A junção dos três componentes constitui as atitudes sociais, as quais podem fornecer indícios de comportamentos em relação às pessoas com deficiência, pessoas negras, indígenas e demais grupos sociais que, historicamente, estiveram à margem da sociedade (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018).

Muitos estudos têm buscado investigar o papel do ambiente social na manutenção ou superação das barreiras atitudinais que afetam as pessoas com deficiência. No entanto, compreender

plenamente a relação entre a experiência da deficiência e o grau de aceitação social ainda representa um desafio significativo.

Com o objetivo de tornar mais explícitos os fatores que vinculam o entorno social às pessoas com deficiência, foram desenvolvidos instrumentos válidos e confiáveis para mensurar as atitudes sociais frente à inclusão. Omote (2005) detalha o processo metodológico de elaboração de um desses instrumentos, elaborado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (Dide): a *Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (ELASI). Essa escala tem se mostrado útil para aprofundar a compreensão das deficiências enquanto fenômeno social e tem sido amplamente utilizada (Carvalho, 2008; Silva, 2008; Omote; Pereira Júnior, 2011; Orrico, 2011; Pereira, 2019).

Foi elaborada também uma versão de escala destinada a crianças e adolescentes, denominada *Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (ASI-EI), a qual passou por algumas versões, até ser tomada como confiável, para a mensuração das atitudes sociais com respeito à inclusão. A versão atual conta com 20 itens, sendo que 10 expressam atitudes favoráveis e 10 indicam atitudes desfavoráveis em relação à inclusão (Vieira; Omote; Baleotti; Souza, 2022). A fim de examinar possíveis contribuições dos estudos que se ocuparam em investigar as atitudes sociais relativas à inclusão, destacam-se alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas, tendo como participantes professores das etapas iniciais da Educação Básica, a saber: professores da Educação Infantil (Pereira, 2019) e professores do Ensino Fundamental (Carvalho, 2008; Pereira Júnior, 2009; Silva, 2008).

Investigar as atitudes sociais em relação à inclusão de professores que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica é de grande relevância, pois revela uma preocupação com a importância dessa fase no processo de escolarização. Isso se justifica pelo fato de que o início da trajetória escolar é decisivo para promover nos estudantes reflexões sobre o respeito à diversidade, sendo uma etapa essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

As atitudes sociais representam apenas uma das variáveis pessoais dos professores que podem influenciar a forma como eles lidam com as diferenças entre os alunos no ambiente escolar. Assim, além de compreender as atitudes sociais dos docentes, é igualmente importante investigar como essas atitudes se relacionam com outras variáveis pessoais, como área de atuação, tempo de experiência profissional, idade, gênero e experiências prévias com pessoas com deficiência, entre outras. A interação entre essas variáveis pode impactar significativamente as dinâmicas de relação entre professores e estudantes.

Nesse contexto, Vieira e Omote (2021) trazem contribuições relevantes ao discutirem a associação entre atitudes sociais voltadas à inclusão e variáveis demográficas dos professores. Os autores destacam que o cruzamento desses dados é pertinente, uma vez que as características pessoais dos docentes influenciam tanto suas interações com os alunos quanto as práticas pedagógicas adotadas na escola. Diante disso, enfatizam a necessidade de que os cursos de formação docente contemplem não apenas aspectos técnicos da profissão, mas também dimensões relacionais — especialmente no que diz respeito à maneira como os professores lidam com as diferenças, incluindo as deficiências. Isso porque atitudes sociais desfavoráveis à inclusão tendem a reduzir a predisposição dos docentes em acolher alunos com deficiência.

A seguir, serão apresentadas, a título de exemplificação, algumas pesquisas que exploram possíveis relações entre atitudes sociais e variáveis demográficas de professores da Educação Básica.

No que diz respeito à variável idade, os achados da análise realizada por Pereira Júnior (2009) indicam que não houve diferença significativa entre as atitudes sociais de professores mais jovens e os de maior idade. Em contrapartida, a revisão sistemática conduzida por Lacruz-Pérez, Sanz-Cervera e Tárraga-Mínguez (2021) apontou que, na maioria dos estudos analisados, docentes mais jovens e com menos experiência demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão. Por outro lado, os estudos de

Fonseca-Janes e Omote (2014) e de Gouveia (2019) apresentaram resultados divergentes, evidenciando que professores mais velhos, em comparação aos mais jovens, mostraram atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Quanto ao contato com pessoas com deficiência, diversos estudos indicam resultados semelhantes, sugerindo que essa variável pode exercer uma influência positiva sobre as atitudes sociais relacionadas à inclusão (Avramidis; Norwich, 2002; Hernández-Vázquez *et al.*, 2011; Olson, 2003; Silva, 2008).

No estudo de Silva (2008), o objetivo foi analisar as atitudes sociais frente à inclusão e as habilidades sociais de 55 professores regentes de escolas regulares, além de verificar se as práticas observadas nas escolas estavam alinhadas às diretrizes de implementação da inclusão. Para isso, um dos instrumentos utilizados foi a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Os resultados revelaram que os professores apresentaram atitudes favoráveis à inclusão, e a autora sugere que esses escores positivos podem estar relacionados à crescente disseminação do discurso inclusivo nas políticas educacionais. Observou-se ainda que a maioria dos participantes possuía formação em nível superior e experiência prévia com a Educação Especial.

Carvalho (2008), por sua vez, buscou avaliar a implementação da política de Educação Especial e seus desdobramentos. Nesse contexto, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram suas atitudes sociais em relação à inclusão avaliadas no início e no final do ano letivo, por meio da aplicação da ELASI. Os resultados demonstraram uma redução nas atitudes favoráveis ao final do período. Além disso, foi observado que, quando havia alunos com deficiência matriculados em turmas regulares, os professores tendiam a apresentar atitudes sociais menos positivas.

O tempo de experiência docente é uma variável que pode influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão. Há estudos, como o de Orrico (2011), que indicam que professores com mais tempo de atuação tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à

inclusão, em comparação àqueles com menos experiência. No entanto, outras pesquisas, como as conduzidas por Sunko e Kaselj (2020) e Chopra (2008), não identificaram diferenças estatisticamente significante nas atitudes sociais entre professores mais e menos experientes.

Além das variáveis demográficas, outros fatores de ordem pessoal também podem impactar as atitudes sociais dos professores, como suas concepções, que podem estar relacionadas a essas atitudes. De acordo com Mendes (1995, p. 6), “[...] as concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas.” Assim, é possível considerar a existência de concepções sobre diversos temas, inclusive sobre determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiência.

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar possíveis relações entre atitudes sociais e concepções acerca da inclusão ou de temas correlatos. Um exemplo é o estudo de Souza (2017), que analisou as atitudes sociais frente à inclusão e as concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos de um curso de pós-graduação lato sensu nessa área. Os resultados mostraram que os participantes com concepções mais adequadas sobre o AEE também apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão.

Outro exemplo é o trabalho de Marinho (2016), que buscou compreender a relação entre concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho- UNESP. A autora observou que os alunos do 4º ano demonstraram tanto atitudes mais favoráveis à inclusão quanto uma compreensão mais consistente dos conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, em comparação com os estudantes do 1º ano, sugerindo uma possível associação entre as concepções e as atitudes sociais.

Pereira (2019), por sua vez, investigou as concepções de professoras da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com

Síndrome de Down e suas atitudes sociais em relação à inclusão. Para isso, utilizou a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Embora o número de participantes tenha sido reduzido, os dados indicaram uma tendência: as docentes que obtiveram escores mais altos na escala também apresentaram concepções mais adequadas sobre o brincar. Apesar dessa tendência, a correlação entre concepções e atitudes sociais não se mostrou estatisticamente significativa.

As pesquisas apresentadas permitem destacar que as concepções dos professores sobre a inclusão e os conhecimentos que possuem acerca das deficiências representam apenas um dos fatores que podem influenciar suas atitudes sociais em relação à inclusão. Isso se deve ao fato de que tais atitudes constituem um fenômeno complexo, condicionado por múltiplas variáveis, incluindo características “[...] não só dos sujeitos como também dos objetos atitudinais” (Omote, 2018, p. 647).

Para além da importância do papel do professor na construção de um ambiente educacional inclusivo, é igualmente necessário considerar a participação dos estudantes na promoção de relações sociais positivas em relação às pessoas com deficiência. Nesse contexto, compreender as atitudes sociais dos alunos, bem como suas percepções sobre as deficiências, pode ser um aspecto relevante para a efetivação da proposta da Educação Inclusiva, que pressupõe o envolvimento ativo de professores, estudantes e de toda a comunidade escolar.

Desde muito cedo, as crianças demonstram curiosidade em relação às diferenças humanas. Nesse contexto, é fundamental que os adultos dialoguem com elas sobre essas diferenças, a fim de prevenir a reprodução de estereótipos e preconceitos (Vieira, 2006).

Freitas (2011) ressalta a importância de abordar o tema das diferenças desde a Educação Infantil, considerando que, por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de representar situações do cotidiano, incluindo interações com pessoas com deficiência. A autora investigou as concepções de crianças de 5 a 6 anos, sem deficiência, matriculadas na Educação Infantil, sobre a inclusão

social de crianças com deficiência. Por meio de observações de brincadeiras espontâneas e entrevistas com as crianças, identificou-se que, embora algumas delas associassem a deficiência à ideia de limitação, também demonstravam predisposição para incluir crianças com deficiência em suas brincadeiras.

De forma semelhante, o estudo de Hong, Kwon e Jeon (2014), realizado com crianças de 5 anos na Educação Infantil, revelou que poucas apresentavam conhecimentos sobre deficiências. A falta de compreensão sobre o tema, no entanto, não se restringe à Educação Infantil: também foi constatada entre adolescentes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Souza, 2014; Stylianidou; Mavrou, 2021).

Apesar da predisposição de muitas crianças para incluir colegas com deficiência, pesquisas como as de Diamond e Tu (2009) e Diamond *et al.* (2008) indicam que essa inclusão tende a ocorrer com maior frequência quando o grau de comprometimento da deficiência interfere pouco ou não interfere nas brincadeiras propostas. De modo complementar, os resultados obtidos por Brito e Omote (2014) sugerem que atitudes sociais favoráveis à inclusão, por parte de estudantes sem deficiência, parecem estar relacionadas tanto ao grau de comprometimento da deficiência quanto à qualidade das interações entre estudantes com e sem deficiência.

Essa tendência também é observada nas atitudes de professores. Segundo Hastings e Oakford (2003), as atitudes docentes em relação à inclusão podem variar conforme o tipo e o grau de comprometimento da deficiência, sendo menos favoráveis diante de estudantes com dificuldades comportamentais e emocionais, em comparação com aqueles que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem.

### **3.2 Mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão**

Outro aspecto das atitudes sociais em relação à inclusão, amplamente investigado por estudiosos nacionais e

internacionais, diz respeito à possibilidade de mudança dessas atitudes. Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018), as atitudes sociais podem ser modificadas por meio de ações planejadas e intencionais, que visem sensibilizar seus três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Novas informações ou experiências podem incidir sobre esses componentes, favorecendo transformações atitudinais. Conforme destacam Cornick e Savoia (1989, p. 45), “[...] quando um indivíduo recebe novas informações, ou parece se identificar mais com novos grupos, seu sistema atitudinal torna-se menos coeso e mais propenso a modificações”.

As experiências vivenciadas, ao afetarem qualquer um dos três componentes das atitudes, podem desencadear mudanças significantes. No caso do componente cognitivo, por exemplo, uma pessoa que possua crenças negativas sobre determinado grupo — como pessoas negras — pode ter suas atitudes alteradas a partir do convívio próximo e contínuo com membros desse grupo. Esse contato pode promover a reestruturação de crenças anteriormente estereotipadas. O mesmo princípio se aplica ao componente afetivo, uma vez que modificações emocionais também podem influenciar os demais componentes da atitude.

Os autores auxiliam ainda na compreensão de como o componente afetivo pode atuar como catalisador de mudanças nos demais componentes, levando o indivíduo a buscar um novo equilíbrio entre cognição, afeto e comportamento. Em uma situação hipotética, uma alteração na relação afetiva — como um desentendimento entre duas pessoas — pode gerar mudanças no comportamento adotado frente à situação e nos pensamentos utilizados para justificar tal mudança emocional. A exigência de determinados comportamentos, mesmo que contrariem o desejo imediato do indivíduo, pode também desencadear esse processo de reorganização. Um exemplo ilustrativo é apresentado por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, p. 246): “[...] os pais exigirem que seus filhos ingressem num colégio do qual eles não gostam, mas que, no julgamento dos pais, é o que lhes trará mais

benefícios no futuro”. Nesses casos, a persistência do comportamento pode levar a uma adaptação cognitiva e afetiva que sustente a nova atitude.

Diversos fatores podem contribuir para a modificação das atitudes sociais, conforme apontado por Rodrigues (1995, p. 39). Entre eles, destacam-se: a credibilidade do persuasor, a ordem de apresentação dos argumentos, o uso de argumentação unilateral ou bilateral, a apresentação ou omissão do objetivo da persuasão, a extensão da mudança pretendida e a natureza emocional ou racional da comunicação.

No que diz respeito à **credibilidade do persuasor**, a eficácia da mensagem tende a ser maior quando é transmitida por alguém com experiência e autoridade reconhecidas sobre o tema, em comparação com a mesma informação emitida por uma pessoa leiga.

Quanto à **ordem de apresentação dos argumentos**, apresentar inicialmente os pontos mais relevantes, especialmente para audiências com pouco conhecimento sobre o tema, pode aumentar o engajamento e a receptividade da comunicação persuasiva. Nesse sentido, Rodrigues (1995, p. 39) destaca que tal estratégia pode “[...] motivar uma audiência não muito sintonizada na comunicação persuasiva”.

Em relação à **argumentação unilateral e bilateral**, os estudos do Grupo de Pesquisadores de Yale indicaram que a argumentação bilateral — aquela que apresenta tanto aspectos positivos quanto negativos, sendo os negativos devidamente refutados — é mais eficaz com audiências intelectualmente mais sofisticadas. Por outro lado, com públicos de menor nível de escolarização, a argumentação unilateral, centrada apenas em argumentos favoráveis, demonstrou maior efetividade.

No tocante à **apresentação ou omissão do objetivo da persuasão**, as evidências sugerem que, ao lidar com públicos mais instruídos, é preferível permitir que cheguem às próprias conclusões a partir dos argumentos expostos. Já no caso de audiências com menor sofisticação intelectual, torna-se mais

eficaz explicitar claramente as conclusões decorrentes da argumentação apresentada.

No que diz respeito à **quantidade de mudanças pretendidas**, a eficácia da persuasão tende a ser maior quando o orador possui elevada credibilidade e quando a mudança almejada é significativa.

Quanto à **natureza dos argumentos utilizados**, os de caráter emocional mostram-se, em geral, mais eficazes junto a audiências com menor nível de sofisticação intelectual. No entanto, quando bem manejados e utilizados para captar a atenção do público, esses argumentos podem gerar efeitos positivos independentemente do perfil da audiência (Rodrigues, 1995).

Diversas pesquisas têm demonstrado que professores que participam de formações relacionadas à inclusão e às deficiências tendem a apresentar atitudes mais favoráveis em relação à inclusão do que aqueles que não vivenciaram esse tipo de formação (Avramidis; Norwich, 2002; Hernández-Vázquez *et al.*, 2011; Koutrouba; Vamvakari; Theodoropoulos, 2008; Parasuram, 2006). Resultados semelhantes foram identificados com professores em formação inicial, sugerindo que esses profissionais manifestam atitudes mais positivas ao término dos cursos voltados à Educação Inclusiva (Goddard; Evans, 2018; Jones; Gallus; Manning-Ouellette, 2022; Leytham; Dawson; Rasmussen, 2018).

Alguns estudos buscaram verificar se ações formativas planejadas seriam capazes de promover mudanças nas atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. A seguir, são apresentados exemplos de tais investigações: Benitez *et al.* (2021) avaliaram as atitudes sociais de 52 agentes educacionais, formais e informais, antes e após a participação em um programa de formação em Educação Especial e Inclusiva, fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significante nas atitudes sociais em relação à inclusão após a formação, a qual abordou conteúdos teóricos e práticos.

Conceição (2018) examinou as concepções de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão. A amostra foi dividida em grupo controle e grupo experimental. Ambos os grupos responderam a um questionário e à Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os resultados mostraram alterações positivas nas atitudes dos estudantes do grupo experimental, após a realização de um programa informativo.

Vieira (2014) investigou os efeitos de uma formação de professores para aplicação de um programa informativo junto aos seus alunos. Participaram 66 professores do Ciclo I do Ensino Fundamental de duas escolas municipais e 516 estudantes. Os dados revelaram que a formação proporcionada aos docentes resultou em atitudes mais favoráveis por parte destes, além de influenciar positivamente as atitudes sociais dos estudantes, tornando-as mais alinhadas à proposta da inclusão escolar.

É importante destacar que essas pesquisas avançam para além da simples descrição das atitudes sociais em relação à inclusão, ao proporem estratégias e condições que, por meio da manipulação de variáveis, visam verificar a possibilidade de promover mudanças nessas atitudes, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

No cenário internacional, destaca-se o estudo realizado por Yaraya *et al.* (2018), na República da Crimeia, cujo objetivo foi identificar as atitudes sociais de professores em relação à inclusão de crianças com deficiência, bem como apresentar um modelo de formação docente que favorecesse a construção de um ambiente educacional inclusivo. Participaram da pesquisa 90 professores do Ensino Médio e 60 do Ensino Superior, os quais responderam a um questionário sobre atitudes e opiniões relativas à inclusão. Os resultados apontaram que aproximadamente 70% dos professores demonstraram atitudes favoráveis à inclusão.

Também merecem destaque os achados de Leytham, Dawson e Rasmussen (2018), que investigaram se atividades realizadas durante a formação continuada de professores poderiam impactar

suas atitudes sociais em relação à inclusão. Foram oferecidas aos docentes diversas atividades, com a possibilidade de interação com pessoas com deficiência. A participação nas atividades – como noite em família e baile – foi voluntária, permitindo que cada professor escolhesse aquelas com as quais se identificava. A comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste indicou mudanças positivas nas atitudes sociais dos participantes.

Outros estudos também demonstraram alterações favoráveis nas atitudes sociais a partir de formações breves (Omote *et al.*, 2005; Souza; Lindolpho; Pereira, 2018). No entanto, como alerta Omote (2018), apenas mencionar o tema da inclusão durante uma formação não garante, por si só, mudanças nas atitudes. Para que essas mudanças ocorram, é necessário um planejamento intencional e criterioso que leve em consideração os diversos fatores que compõem e influenciam o processo de formação docente.

Por outro lado, há pesquisas que não constataram mudanças significantes nas atitudes sociais de docentes após a realização de intervenções (Ajuwon *et al.*, 2015; Costello; Boyle, 2013; Woodcock; Hemmings; Kay, 2012).

No estudo conduzido por Ajuwon *et al.* (2015), o objetivo foi examinar as percepções de professores em formação inicial sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual. Participaram da pesquisa estudantes de três universidades dos Estados Unidos, cujas percepções foram avaliadas por meio de uma versão adaptada de escala do tipo Likert, intitulada *Escala de Inclusão Pré-Serviço*, aplicada antes e após a conclusão de um curso introdutório em Educação Especial. Os resultados apontaram que não houve alterações estatisticamente significante nas atitudes sociais dos participantes. Os autores sugerem que a ausência de experiências prévias dos estudantes com pessoas com deficiência visual pode ter influenciado os resultados, dificultando a promoção de mudanças atitudinais. Eles também destacam como limitação do estudo o desconhecimento acerca da qualidade das formações oferecidas pelas universidades envolvidas.

No que diz respeito à ausência de contato com pessoas com deficiência, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018) discutem, a partir de modelos teóricos, como se processam as mudanças nas atitudes sociais. Segundo o modelo tridimensional, os componentes cognitivo, afetivo e comportamental operam de maneira interligada, de modo que alterações em um dos componentes podem desencadear reestruturações nos demais. Assim, a convivência com pessoas com deficiência tem potencial para transformar crenças e provocar uma reorganização no sistema de atitudes, favorecendo comportamentos empáticos e inclusivos.

Quanto à qualidade das formações, aspectos como a credibilidade e a competência do comunicador são cruciais para o sucesso de uma tentativa de modificação atitudinal. No entanto, se o interlocutor perceber que, embora competente, o comunicador possui interesses próprios ao defender determinada ideia, essa percepção pode gerar desconfiança e comprometer a eficácia da persuasão (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018). Além disso, as fontes de informação utilizadas nas formações também influenciam os efeitos obtidos: fontes consideradas mais confiáveis tendem a provocar mudanças significantes nas atitudes sociais do que aquelas de menor credibilidade.

Assim, muitos dos estudos que investigaram possíveis mudanças nas atitudes sociais a partir de formações destacaram, como limitação, o desconhecimento sobre a qualidade dessas formações, como evidenciado nas pesquisas de Ajuwon *et al.* (2015) e Costello e Boyle (2013).

Na pesquisa conduzida por Costello e Boyle (2013), participaram 19 estudantes de pós-graduação e 174 estudantes de graduação de uma universidade australiana. O objetivo foi verificar se as atitudes sociais desses estudantes se modificariam ao longo do curso. Os resultados indicaram que os estudantes da pós-graduação demonstraram atitudes mais favoráveis à inclusão, em comparação aos estudantes da graduação. Os autores sugerem que essa diferença pode estar relacionada à estrutura do curso: enquanto os pós-graduandos tiveram acesso a um módulo

específico, organizado e consistente sobre Educação Inclusiva, os estudantes de graduação possivelmente tiveram contato com o tema de maneira fragmentada, distribuída entre diversos módulos. Essa abordagem pulverizada pode ter contribuído para a percepção de despreparo entre os estudantes da graduação, refletindo-se no declínio de suas atitudes sociais.

No que diz respeito à forma de inserção da temática da Educação Inclusiva nos cursos, Sharma, Forlin e Loreman (2008) investigaram se a abordagem da inclusão por meio de um módulo específico seria mais eficaz do que o modelo de infusão curricular, no qual o tema é tratado em diferentes disciplinas. No entanto, os autores não conseguiram determinar qual das abordagens seria mais eficiente.

Dessa forma, ao se discutir a organização curricular, torna-se essencial compreender as relações entre os diversos elementos que o compõem, uma vez que esses aspectos se influenciam mutuamente. A seleção de conteúdos — aquilo que se deseja que os estudantes aprendam — constitui apenas uma parte do currículo. Sacristán (2017) destaca que o currículo é moldado por valores, decisões políticas, concepções filosóficas, epistemológicas e por um conjunto de práticas institucionais. Esses fatores interagem entre si, conformando o currículo real, vivenciado no cotidiano escolar. Assim, o sucesso na aprendizagem dos estudantes está diretamente relacionado à articulação entre esses elementos.

Portanto, a abordagem da temática da diversidade e da inclusão no currículo deve estar fundamentada em decisões coerentes com o tipo de profissional que se almeja formar. É imprescindível considerar quais práticas são necessárias para mobilizar conhecimentos, habilidades e valores condizentes com as escolhas epistemológicas, filosóficas e políticas que orientam o projeto pedagógico da instituição.

### 3.3 O lugar ocupado pela temática da diversidade nos currículos escolares

As discussões em torno da definição de currículo assumiram diferentes perspectivas à medida que buscavam compreender qual seria o papel do conhecimento e quem seriam seus destinatários (Silva, 2020). Entender os modelos de definição de currículo é fundamental para analisar como se estabelecem as relações entre escola, conhecimento, professores e alunos, já que a concepção adotada influencia diretamente a escolha dos conteúdos e as práticas pedagógicas, refletindo uma determinada visão de conhecimento e de formação do sujeito.

Em meio a debates intensos no campo educacional sobre o perfil de ser humano que se pretendia formar, surgiram vários modelos curriculares. Estes modelos procuravam orientar quais saberes, valores e atitudes seriam essenciais para que os estudantes se tornassem cidadãos críticos, autônomos, éticos e reflexivos.

Na Antiguidade Clássica, por exemplo, o entendimento sobre o que os jovens deveriam aprender estava associado à crença de que o ensino de línguas como latim e grego permitiria o acesso aos ideais de formação humana valorizados naquele contexto histórico. A valorização das obras literárias clássicas tinha, portanto, a intenção de formar indivíduos alinhados aos padrões culturais e éticos daquela sociedade (Da Silva, 2020).

Com o avanço da industrialização e o aumento dos fluxos migratórios, surgiram novas demandas quanto à formação dos sujeitos para atender às exigências desse novo cenário social. Nesse contexto, o modelo tecnicista de currículo se consolidou, priorizando a definição precisa de objetivos, métodos e processos. Esse modelo visava garantir controle e eficiência na transmissão dos conhecimentos, com foco na obtenção de resultados mensuráveis em cada etapa do processo educativo. Como destaca Silva (2020), tratava-se de uma visão do currículo como uma atividade essencialmente técnica e administrativa.

Em contraposição à perspectiva tecnicista, surgem contribuições como as de Apple (2004), que analisa o currículo a partir de uma abordagem crítica, considerando suas dimensões estruturais e relacionais. Segundo o autor, o currículo não é algo neutro, pois reflete relações de poder que nem sempre são visíveis. A principal reflexão proposta por Apple não está centrada na legitimidade dos saberes presentes no currículo, mas sim nas razões e critérios que fazem com que determinados conhecimentos sejam considerados válidos e outros sejam marginalizados no contexto escolar.

A maneira como o conhecimento é apresentado a professores e alunos resulta de escolhas pautadas por fatores políticos, culturais e sociais. Isso significa que a escola, seja qual for seu nível de ensino ou modelo adotado, assume uma postura seletiva diante da cultura, o que se concretiza no currículo que ela oferece (Sacristán, 2017).

Além disso, cabe à escola cumprir diversas funções, como promover a socialização entre seus membros — alunos, professores e comunidade —, estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e favorecer a integração social. No entanto, ao se definirem essas funções, estabelecem-se também os objetivos a serem alcançados. E, a partir desses objetivos, são escolhidos os métodos, as estratégias e, conseqüentemente, os conteúdos que compõem o currículo, assim como sua organização dentro da grade escolar (Sacristán, 2017; Silva, 2020).

Quando se trata da seleção dos conhecimentos presentes no currículo, Apple (2004) propõe uma reflexão crítica sobre a hierarquização dos saberes, destacando que essa escolha está profundamente vinculada às relações de poder no campo educacional. Não é tarefa simples responder a questões como: qual é o papel da escola, o que deve ser ensinado e quem decide sobre isso, não é tarefa simples. Essas questões são complexas, atravessadas por diversos interesses e influências, e exigem uma análise cuidadosa por parte da comunidade escolar, pois impactam diretamente a construção do processo educativo.

A maneira como o conhecimento é trabalhado nas instituições escolares sofre influência de uma série de fatores. Apple (2004) destaca um aspecto relevante desse cenário: existe uma diferença significativa entre aquilo que está formalmente prescrito nos documentos curriculares e o que, efetivamente, é ensinado nas salas de aula. Isso se deve, em grande parte, às necessidades e particularidades de cada estudante, que demandam abordagens diferenciadas na transmissão dos saberes.

Diante do constante desafio de acolher e lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, os docentes são desafiados a repensar práticas e estratégias que possibilitem um acesso mais amplo e inclusivo ao currículo. Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre quais conhecimentos estão sendo oferecidos e de que maneira a escola responde às múltiplas diferenças que compõem suas turmas.

No âmbito dessas reflexões sobre os conteúdos selecionados para compor os currículos escolares, os estudos relacionados ao multiculturalismo oferecem importantes contribuições. Eles questionam a centralidade dos saberes historicamente valorizados e trazem à tona discussões sobre como o currículo pode reproduzir culturas hegemônicas. Segundo Silva (2020, p. 85), o multiculturalismo representa contribuições “[...] para os problemas que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante”.

Essa perspectiva multicultural se fortalece especialmente na medida em que se torna necessário revisitar e questionar o cânone literário, ou seja, o conjunto de obras consideradas essenciais por determinada sociedade ou período histórico. Nesse sentido, concordamos com Naiditch (2009, p. 28) ao frisar a importância de repensar quais vozes e narrativas estão sendo priorizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

O conjunto dessas obras forma uma coleção literária de valor estético, cultural e linguístico que serve como referência e representação de uma cultura ou de um povo. Há várias formas de

se classificar literatura, mas o cânone é uma classificação geralmente aceita sem discussão. A tradição do cânone foi, quase sempre, incluir textos escritos por autores brancos em sua maioria, cujas tramas e personagens refletem aspirações e valores típicos da classe média.

As culturas subordinadas, conhecidas como minorias, movidas por um descontentamento pelo fato de que, predominantemente, os conteúdos/conhecimentos eram oriundos da classe branca, reivindicavam o direito de ter sua cultura/conhecimentos contemplados no currículo (Silva, 2020).

As reflexões desenvolvidas a partir dos estudos sobre o multiculturalismo oferecem importantes aportes para compreender as desigualdades presentes na produção e na circulação dos saberes ao longo da história. Esses estudos problematizam, sobretudo, o processo pelo qual culturas minoritárias acabam sendo absorvidas ou subordinadas a culturas dominantes, provocando uma reflexão crítica sobre as relações de poder que atravessam o currículo escolar.

Além das contribuições advindas do multiculturalismo, destaca-se também a relevância do paradigma da inclusão no debate educacional. Assim como no multiculturalismo, a inclusão escolar parte da valorização das diferenças e da defesa de práticas pedagógicas que respeitem e acolham a diversidade. Sob essa perspectiva, entende-se que todas as crianças devem ter garantido o direito a uma educação de qualidade, capaz de assegurar sua participação plena no ambiente escolar, independentemente de suas características, limitações ou particularidades (Brasil, 1996; 2007).

Apesar da crescente discussão acerca da implementação da perspectiva inclusiva, nas escolas, esse processo tem-se mostrado árduo, por causa de tantos desafios, como a falta de preparo docente para atuar na perspectiva inclusiva (Briant; Oliver, 2012; Glat; Nogueira, 2003).

No que se refere às concepções e percepções dos professores diante do desafio de atuar com turmas cada vez mais diversas, pesquisas apontam para a falta de preparo como uma das principais dificuldades enfrentadas (Leonardo, 2008; Ferraz; Araújo; Carreiro, 2010). Nesse contexto, torna-se fundamental que os docentes reflitam sobre como organizar e conduzir o ambiente escolar de forma que seja possível oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. O manejo da sala de aula, portanto, vai além da apresentação dos conteúdos previstos no currículo, englobando também a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam tanto o acesso aos saberes quanto o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de conviver e lidar com as diferenças.

Oferecer uma educação de qualidade, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve, igualmente, a formação dos alunos para enfrentar os desafios do cotidiano e estabelecer relações saudáveis e respeitadas com os outros. Diretrizes como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) e o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) reforçam essa concepção ao defenderem uma formação integral, que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também os desenvolvimentos físico, social, afetivo e cultural dos estudantes.

Embora os documentos oficiais deixem clara a necessidade de que as instituições escolares se organizem em múltiplas dimensões, visando a um ensino que contemple as diversas facetas do desenvolvimento humano, na prática, ainda persistem grandes desafios para que essas diretrizes se concretizem plenamente. Giroto (2019) chama a atenção para o fato de que a BNCC pouco contribui no que diz respeito à problematização das questões materiais que impactam diretamente a realidade escolar, como as condições de trabalho dos docentes, a infraestrutura das escolas e o perfil socioeconômico dos estudantes. Diante disso, torna-se evidente que as discussões sobre modelos curriculares não podem estar dissociadas das condições concretas enfrentadas

pelas instituições, devendo considerar a interdependência entre esses fatores na organização e funcionamento das escolas.

Marsiglia *et al.* (2017) também fazem uma crítica à BNCC, apontando que ela adota uma concepção de currículo superficial, centrada na lógica da pedagogia das competências, o que resulta no esvaziamento dos saberes históricos, científicos, filosóficos e artísticos. Essa abordagem prioriza uma visão utilitarista do conhecimento, voltada para a resolução de problemas cotidianos, mas que, ao mesmo tempo, acaba limitando a formação integral dos sujeitos (Ferreira; Santos 2018). Ao enfatizar a aplicabilidade imediata dos saberes, essa concepção favorece uma adaptação dos estudantes às demandas do meio, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e ampla.

Ademais, observa-se que a pedagogia das competências foi concebida para atender, em larga escala, às necessidades da maioria dos estudantes, sendo progressivamente incorporada pelos sistemas de ensino. Isso gera um impacto significativo, especialmente na educação pública, onde grande parte dos alunos pertence às camadas sociais menos favorecidas. Nessa perspectiva, o currículo acaba sendo moldado para atender às exigências de formação da força de trabalho, priorizando conteúdos considerados “essenciais” para enfrentar as demandas práticas do cotidiano. No entanto, conforme alerta Apple (2004), é fundamental reconhecer que não há neutralidade na seleção dos conhecimentos. As escolhas sobre o que deve ser ensinado refletem interesses de grupos específicos, sobretudo daqueles que detêm o poder, e estão diretamente associadas ao modelo de sociedade e de sujeito que se almeja formar.

Diante desse cenário, a comunidade escolar necessita refletir sobre essas questões e colocar em prática formas de favorecer os educandos a se desenvolvam em seus diferentes âmbitos. Nesse sentido, levando em conta que o currículo expressa os saberes historicamente construídos, dos quais os educandos necessitam se apropriar, cabe à escola pensar em estratégias para que os educandos tenham acesso a esses conhecimentos, uma vez que

“[...] no currículo escolar estão contidos mais do que os conteúdos: nele estão também as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais, que ele estabelece ao longo de sua história” (Minetto, 2021, p. 45).

Um currículo considerado inclusivo contempla a complexidade das relações humanas inseridas no ambiente escolar. Não tem em vista apenas os conteúdos, mas também as relações que extrapolam o ambiente escolar. Dessa forma, “[...] o currículo não pode ser organizado com base em uma relação linear, pois nasce de e para uma relação dialética professor- aluno, escola-comunidade, ensino-aprendizagem” (Minetto, 2021, p. 47).

Uma abordagem que pode cooperar para que a temática da diversidade e inclusão seja tratada nas escolas se refere à interdisciplinaridade, a qual vem sendo há muito tempo elencada como uma perspectiva importante a ser assumida na área da educação, pois objetiva reconstituir os sentidos que foram perdidos com a compartimentalização dos saberes em disciplinas.

Conceituar interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil, já que, conforme pontuado por José (2013), a interdisciplinaridade pode ser definida de diferentes maneiras. De acordo com Luck (2018), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um processo. Dessa forma, não possui um fim em si mesmo, mas envolve um processo contínuo de ressignificação. A autora ainda ressalta as dificuldades observadas no âmbito escolar em abordar os saberes de modo interdisciplinar, uma vez que os educadores, por não compreenderem tal conceito, acabam por torná-lo um modismo, o que pode acabar colaborando para a não efetivação de práticas pedagógicas exitosas, ancoradas na abordagem interdisciplinar.

A interdisciplinaridade escolar é composta a partir da relação entre três planos: o curricular, o didático e o pedagógico. O plano curricular diz respeito aos aspectos relacionados à constituição do currículo escolar, enquanto um norteador das práticas pedagógicas. Assim, resulta de uma análise sistemática da maneira como as disciplinas escolares são organizadas dentro

do currículo, observando-se sua constituição, objetos de estudo, relações de interdependência, convergência e relações de complementariedade, visando a formar uma estrutura que possibilite um trabalho interdisciplinar. Assim, “[...] a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementariedade e interdependência [...]” (Lenoir, 2012, p. 57).

O plano didático, por sua vez, atua como um mediador entre os planos curricular e pedagógico, porque almeja “[...] a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.” (Lenoir, 2012, p. 58). Nesse sentido, no plano didático, são definidos modelos de atuação que embasam as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Por fim, o plano pedagógico pressupõe que modelos didáticos sejam colocados em prática, sendo necessário, para isso, levar em conta fatores que interferem diretamente na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, tais como: o contexto escolar no qual se exerce a docência, o gerenciamento da classe, situações de conflitos dentro e fora da sala de aula, tendo em vista, “[...] por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do educador e suas próprias visões (Lenoir, 2012, p. 58-59).

Diante do exposto, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade como um processo. E, como tal, exige diferentes habilidades de todos – escola, alunos, professores –, visto que, se compreendida como processo, reconhece a importância dos envolvidos. Fazenda (2012, p. 82) alude a uma atitude interdisciplinar a qual engloba a capacidade de “[...] conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo.”

Desse modo, é relevante que os educadores desenvolvam habilidades que embasem as práticas pedagógicas em sala de

aula, não visualizando a interdisciplinaridade como mais um modismo a ser impregnado na prática docente, mas enquanto uma possibilidade de derrubar os muros entre as disciplinas, o que representa uma atitude de ousadia, “[...] uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas. Nas disciplinas há sempre mais de uma possibilidade metodológica” (José, 2013, p. 93).

Considerando a importância de as instituições escolares garantirem um ensino menos fragmentado e, portanto, talvez mais significativo aos alunos, conhecer o que os professores pensam a propósito desse conceito pode ser relevante, pois, ao planejarem suas aulas, os docentes necessitam desenvolver habilidades de tentar favorecer os elos entre temas ou disciplinas. Nesse sentido, apresentamos alguns resultados relevantes de pesquisas que tiveram a intenção de investigar concepções de docentes de diferentes etapas educacionais.

Em trabalho realizado por Silva L. (2017), o qual objetivou verificar o que os professores do Ensino Médio de uma escola privada compreendiam acerca do conceito de interdisciplinaridade, os resultados evidenciaram que as concepções dos docentes se assemelhavam mais ao conceito de integração do que de interdisciplinaridade. Resultados semelhantes sobre concepções docentes que mais se aproximavam do conceito de integração foram constatados no estudo desenvolvido por Silva W. (2020).

Na verdade, a integração refere-se à simples combinação de disciplinas distintas, sem necessariamente haver um diálogo ou colaboração significativa entre elas, enquanto a interdisciplinaridade busca transcender as barreiras disciplinares, com vistas a promover uma compreensão mais integrada do mundo; logo, a integração pode ser vista como uma etapa preliminar ou superficial para essa abordagem mais profunda de interdisciplinaridade.

Outros estudos que tiveram por objetivo investigar concepções docentes a propósito do conceito de interdisciplinaridade e verificar se as práticas docentes correspondiam ao conceito de interdisciplinaridade demonstraram que, geralmente, os docentes não conseguem transpor o conceito de interdisciplinaridade para a prática pedagógica (Fernandes Júnior; Caluzi, 2020; Santos, 2019; Silva, L., 2017).

Diante desse cenário, Luck (2018) enfatiza que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como um caminho de superação no âmbito pedagógico. Trata-se de um movimento que convida os educadores a romper, gradativamente, com práticas fragmentadas de ensino, buscando integrar os saberes de forma mais articulada e significativa. Nesse sentido, pensar a interdisciplinaridade significa resgatar os vínculos entre as disciplinas, de modo a reconstruir os sentidos que, muitas vezes, se perdem no processo de ensino fragmentado. Ao adotar essa perspectiva, o trabalho pedagógico possibilita a produção de um conhecimento mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes, uma vez que estabelece pontes entre teoria, prática e contexto social (Luck, 2018).

Considerando que uma das principais funções da escola é contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva, torna-se imprescindível que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas que atendam à integralidade do ser humano. Para isso, é necessário que a formação escolar contemple as diversas dimensões que constituem os indivíduos, reconhecendo e valorizando suas múltiplas singularidades.

As temáticas da diversidade e inclusão têm sido apontadas como temas essenciais que necessitam ser abordados junto aos estudantes, com vistas a desenvolver sujeitos capazes de atuar em sociedade, de maneira ética, crítica e reflexiva. A discussão a respeito desses temas não é algo tão recente. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1995), podemos identificar um ensejo pela abordagem, nas escolas, de temáticas transversais, como ética,

meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. A orientação era a de que tais temáticas fossem abordadas de forma interdisciplinar, para favorecer as conexões entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas e os conhecimentos prévios dos estudantes, de sorte a facilitar a ligação entre os diferentes tipos de conhecimentos.

Mais recentemente, com a BNCC (Brasil, 2018), um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver, evidencia-se a relevância de se trabalhar com temáticas que propiciem o respeito às diferenças. Nas competências número 1 e 9, são descritas as habilidades que os estudantes precisam adquirir, até o final da Educação Básica, acerca da valorização e utilização de conhecimentos, para colaborar na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A competência de número 9 descreve a necessidade de exercer o diálogo e a empatia, a fim de aprender a se respeitar e respeitar as diferenças de qualquer natureza, de modo a possibilitar a valorização de diferentes grupos, culturas, buscando erradicar preconceitos de qualquer natureza. Contudo, é importante ressaltar que a diversidade e a inclusão são abordadas no documento de maneira superficial, o que resulta em discussões carentes de profundidade no que tange ao tratamento da temática da diversidade. Concordamos com Ferreira (2015, p. 311) ao afirmar que esse tratamento "[...] gera um sério risco quando se trata de – mais uma vez – incorporar esse termo a um documento oficial sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira".

Nesse sentido, considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo que se propõe a orientar a elaboração dos currículos das escolas brasileiras, a mera citação de competências não permite, de fato, uma reflexão aprofundada dos sistemas educacionais acerca da relevância da abordagem da temática nas escolas. Isso resulta em um esvaziamento de discussões profícuas a respeito da formação dos indivíduos.

Em relação à abordagem das temáticas da diversidade, na Educação Básica, identificamos estudos que se dedicaram a investigar a diversidade, sob o prisma da educação indígena (Nascimento, 2019; Souza, 2010), da cultura africana (Oliveira, 2017) e das culturas africanas e indígenas, simultaneamente (Souza, 2010). Há também trabalhos que estudaram a diversidade, do ponto de vista da educação sexual (Bandeira, 2021; Wenning, 2019) e da perspectiva da deficiência auditiva (Queiroz, 2020).

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar uma carência de estudos que se dedicaram a investigar o tratamento das temáticas da diversidade e inclusão, em salas de aula, sob o crivo das deficiências. A maioria das pesquisas identificadas centra-se nas temáticas de valorização de questões étnico-raciais e da educação sexual e de gênero, evidenciando a falta de estudos voltados à abordagem da diversidade, do ponto de vista das deficiências.

Um exemplo de pesquisa identificada no campo das deficiências é o desenvolvido por Queiroz, (2020) que teve o objetivo de analisar as articulações entre o conhecimento da Literatura Surda, uso da Língua de Sinais e currículo. Quatro professores surdos de uma Escola Bilíngue participaram de entrevistas, as quais foram elaboradas com a intenção de verificar as relações entre as práticas pedagógicas desses professores e a Literatura em Língua de Sinais. Os resultados indicaram que a temática da Literatura Surda era considerada relevante pelos professores surdos, os quais se esforçavam para garantir, em suas práticas pedagógicas, momentos em que as crianças surdas pudessem ter contato com histórias da Literatura Surda.

Refletir sobre temáticas envolvendo diversidade, por meio da Literatura, é uma estratégia já discutida por pesquisadores, como Naiditch (2009, p. 26), o qual descreve a potência que o trabalho com a Literatura em sala de aula possui, para abordar junto aos estudantes, “[...] temas e lições práticas, como política, questões socioeconômicas e aspectos culturais que afetam e regulam a dinâmica da vida em sociedade”. Nessa perspectiva, a Literatura

desempenha papel fundamental na promoção de reflexões acerca de diferentes temáticas, inclusive das deficiências, porque, por meio da Literatura, os estudantes têm a oportunidade de identificar dilemas e contradições da vida cotidiana e pensar em estratégias para solucionar tais problemas.

Nesse sentido, é relevante destacar que o modo como as temáticas associadas à diversidade e inclusão são enfrentadas, na formação dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, pode desempenhar um papel significativo na promoção da aceitação das diferenças. A literatura é uma dessas formas, tendo em vista que o trabalho com diversidade, por meio da literatura, possibilita que tais temáticas possam ser exploradas de forma interdisciplinar.

A aceitação e a convivência com as diferenças não necessariamente dependem apenas de uma única formação ou curso (Avramidis; Norwich, 2002; Shade; Stuart, 2001). Podem ser alcançadas também por meio de uma abordagem de infusão curricular, que visa à integração de conteúdos relacionados à diversidade e inclusão, em todas as disciplinas e atividades escolares (Sharma *et al.* 2006; Voltz, 2003).

#### 4. Percurso metodológico

Diante das considerações apresentadas, a pesquisa realizada que resultou neste livro, foi realizada com o propósito de investigar concepções sobre deficiências de professores e estudantes de escolas de tempo integral e os efeitos de encontros formativos sobre diversidade e inclusão numa perspectiva interdisciplinar nas atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão.

Vale destacar que

[...] ainda é comum confundir Educação Integral com termos como escolas em tempo integral, jornada integral e tempo integral. Compreender a Educação Integral envolve refletir sobre o desenvolvimento humano em um sentido amplo, enquanto escolas em tempo integral e jornada integral, referem-se à ampliação de tempo na escola para igual ou superior a sete horas diárias, ou 35 horas semanais, em dois turnos (Miguel; Conceição; Pereira, 2024, p. 5).

Desse modo, a pesquisa foi realizada em escolas com ampliação de tempo e o delineamento metodológico apresentado neste livro baseou-se na tese de doutorado de Vieira (2014), intitulada: *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. Na referida tese, a autora apresenta um robusto processo metodológico, o qual serviu de referência para a condução do estudo apresentado neste livro.

Contudo, em razão das limitações impostas pelo campo empírico e pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em um momento crítico da pandemia de Covid-19, foi possível contar com a participação de três escolas. Uma delas, situada na região oeste da cidade, constituiu o grupo controle (GC), enquanto as

duas demais, localizadas nas regiões leste e norte, formaram o grupo experimental (GE).

As escolas foram selecionadas com base no critério de oferecer ensino em tempo integral e serem vinculadas ao município, o que proporciona uma estrutura curricular diversificada a partir da ampliação da jornada escolar. Além das disciplinas tradicionalmente conhecidas, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, os alunos têm a oportunidade de participarem, no período da tarde, de oficinas de enriquecimento curricular. Essas oficinas têm como objetivo aprofundar, de forma lúdica, os conteúdos abordados durante as aulas da manhã, baseando-se nas disciplinas do tronco comum. As oficinas oferecidas incluem: Leitura e Produção de Textos, Jogos Matemáticos, Expressões Artísticas (plástica, cênica e musical), Protagonismo: Tecnologia e Inovação, Recreação: Jogos e Brincadeiras, Língua Inglesa e Orientação de Estudos. Vale ressaltar que as escolas são de tempo integral, isto é, ocorre a ampliação da jornada escolar, mas não necessariamente a oferta de uma Educação Integral a qual visa formar sujeitos nas suas múltiplas dimensões. Desse modo, compreende-se que a oferta de tempo integral poderia ampliar as oportunidades de ofertar situações de aprendizagem diversificadas aos educandos.

Participaram da pesquisa 22 professores de 3º, 4º e 5º anos de três escolas municipais de Ensino Fundamental I (EMEFs) de tempo integral. A idade média dos professores é de 45 anos. Quanto à formação acadêmica, duas professoras apresentam diploma de nível superior em Pedagogia, uma tem pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação) e 19 apresentam pós-graduação *lato sensu*. O tempo médio de atuação docente é de 11 anos. Os docentes pertencentes a duas escolas compuseram o grupo experimental (GE), enquanto os da terceira escola compuseram o grupo controle (GC). Participaram também os respectivos estudantes dos professores, sendo que 17 compuseram o grupo experimental (GE) e 70 formaram o grupo controle (GC),

totalizando 87 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A idade dos participantes variou de 8 a 10 anos.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a Escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão (ELASI), que como mencionado, foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa Dide e tem por objetivo mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão. Apresenta duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma tem 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais concernentes à inclusão e outros cinco itens que constituem a escala da mentira (Omote, 2005).

No caso dos estudantes foi aplicada a Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão tem sua versão final composta por 20 enunciados, dos quais 10 expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão e outras 10 atitudes desfavoráveis (Baleotti; Omote, 2003).

A fim de investigar o que os professores pensam a respeito das deficiências, aplicamos um questionário que também foi utilizado por Souza (2010), o qual há 18 questões que abordam a investigação da concepção de deficiência que os adultos têm, envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos acerca da temática, causas e implicações (anexo I).

Em relação aos estudantes, aplicamos o questionário também utilizado por Souza (2010), o qual há 24 questões que abordam a investigação da concepção de deficiência que as crianças têm, envolvendo os seguintes aspectos: conhecimentos acerca da temática, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência (anexo II).

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos, sendo o momento do pré-teste a aplicação dos instrumentos a todos os professores, tanto do grupo experimental (GE) quanto do grupo controle (GC), responderam, no momento de realização do pré-teste, a um questionário sobre as concepções de deficiências, bem como a ELASI (forma A para metade dos professores e forma B para a outra metade).

O mesmo ocorreu em relação aos estudantes que responderam inicialmente o questionário sobre as concepções de deficiências e a *Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à inclusão* (ASI-EI).

Em relação ao pós-teste, após os encontros formativos ministrados aos professores do GE, foi realizado o mesmo procedimento do pré-teste, aplicado tanto ao GE quanto ao GC. Foi aplicado o questionário sobre as deficiências e a ELASI aos professores, sendo que quem respondeu a forma A no pré respondeu a forma B no pós e vice-versa. O mesmo processo ocorreu com os estudantes, isto é, aplicação do questionário e da ASI-EI.

Após a coleta de dados, foram calculados os escores da escala de mentira da ELASI, variando de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais confiáveis são os dados. Quando a resposta fornecida correspondia à esperada, atribuía-se o valor 0; caso contrário, o valor 1 era atribuído. Em seguida, foi calculado o escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada participante. Os escores da ELASI foram obtidos a partir da pontuação atribuída às respostas dos itens, com valores variando de 1 a 5. Para os itens favoráveis, os critérios de pontuação eram os seguintes: 5 pontos para "concordo inteiramente", 4 pontos para "concordo mais ou menos", 3 pontos para "nem concordo nem discordo", 2 pontos para "discordo mais ou menos" e 1 ponto para "discordo totalmente". Nos itens desfavoráveis, a pontuação era atribuída de forma inversa, uma vez que a concordância com esses itens indicava atitudes desfavoráveis em relação à inclusão. Respostas nulas (sem resposta ou com múltiplas alternativas assinaladas) recebiam o valor 0. O escore total de atitudes sociais em relação à inclusão foi obtido pela soma dos pontos atribuídos a cada item.

Em relação a Escala Infantil, foram calculados os escores, somando-se os pontos obtidos em cada um dos itens, os quais podem ser 1, 2 ou 3. O valor 1 foi atribuído quando o respondente discordou do enunciado favorável à inclusão ou concordou com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 3 foi atribuído quando

o respondente concordou com o enunciado favorável à inclusão ou discordou do enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 2 foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do enunciado.

Em relação ao questionário as questões fechadas foram analisadas com base na frequência das respostas escolhidas. Para os dados textuais (provenientes das questões abertas), foram atribuídas categorias temáticas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Baseada também em Souza (2010) foram elaboradas quatro categorias, a saber: 1) desconhecimento, 2) ideia fantasiosa, 3) informação equivocada e 4) resposta favorável.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário com o objetivo de investigar as concepções dos professores sobre a interdisciplinaridade. Esse instrumento foi elaborado com a finalidade de subsidiar o planejamento dos encontros formativos ministrados aos docentes, considerando que, em um desses encontros, foram apresentadas sugestões de como abordar a temática da diversidade e da inclusão sob uma perspectiva interdisciplinar. O questionário, elaborado com base em Araújo-Oliveira, Anderson, *et al.* (2011), é composto por questões abertas e fechadas. Assim como nos demais questionários, os dados textuais provenientes das questões abertas foram atribuídos a categorias temáticas, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), enquanto, para as questões fechadas, foi realizada a análise de frequência.

Quanto à aplicação de testes estatísticos, para verificar a equivalência entre os grupos de professores das turmas da manhã e da tarde de GE e GC, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*.

Em relação aos estudantes, utilizamos o *Kruskal-wallis* a fim de verificar a equivalência entre os grupos das diferentes turmas de GE e GC sob a hipótese de que os grupos de estudantes são similares. Para comparar os escores dos professores e estudantes antes e depois da formação, foi empregado o teste de *Wilcoxon*, visando a análise intragrupos. O teste de *Wilcoxon* também foi

aplicado na comparação dos escores dos estudantes que responderam a ASI-EI antes e após intervenção.

#### 4.1 Encontros formativos: uma proposta de intervenção

Nesta etapa, foram realizados encontros formativos para os professores, elaborados e conduzidos pela própria pesquisadora. Esses encontros tiveram como objetivo discutir a conceituação das deficiências tradicionalmente reconhecidas e apresentar aos docentes a proposta da interdisciplinaridade como uma estratégia para abordar os conceitos de diversidade e inclusão em sala de aula.

No quadro a seguir há as temáticas exploradas, os objetivos dos encontros, os materiais e estratégias didáticas utilizadas.

**Quadro 1-** Dinâmica dos encontros formativos

Temas	<p><b>Encontro 1-</b> A importância de se trabalhar com a temática da diversidade e inclusão, com enfoque em discutir algumas informações iniciais acerca das quatro categorias tradicionalmente conhecidas de deficiências: física, visual, auditiva e intelectual.</p> <p><b>Encontro 2-</b> Conceito de interdisciplinaridade.</p> <p><b>Encontro 3-</b> Formas de se ampliar o uso do material disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação (SME), de maneira interdisciplinar.</p>
Objetivos	<p><b>Encontro 1-</b> Sensibilizar os docentes para a importância de abordar a temática da diversidade e inclusão.</p> <p><b>Encontro 2-</b> Dialogar com os docentes sobre a perspectiva interdisciplinar e como ela pode contribuir para identificação de elos entre os saberes expressos por meio dos currículos escolares e das vivências dos estudantes.</p> <p><b>Encontro 3-</b> Conhecer possibilidades de trabalho pedagógico envolvendo a literatura infantil como propulsora da temática da diversidade e da inclusão.</p>
Materiais e estratégias didáticas	<p><b>Encontro 1-</b> Vídeos para sensibilização; Projetor e exposição dialogada.</p> <p><b>Encontro 2-</b> Exposição dialogada e projetor.</p>

	<b>Encontro 3-</b> Livros de literatura infantil, projetor e exposição dialogada.
--	---

Fonte: elaboração própria.

Os encontros ocorreram durante o período de pandemia, no formato *on-line*, pelo *google meet*, totalizando três encontros com duração de uma hora e meia cada, com periodicidade semanal e no decorrer das Horas de Estudo Coletivo (HEC), mediante a anuência prévia da SME.

Diante das limitações de atuação no campo empírico, os encontros tiveram que ser condensados em três momentos. Quanto ao conteúdo, no primeiro encontro, foi abordada a importância de se trabalhar com a temática da diversidade e inclusão, com enfoque em discutir algumas informações iniciais acerca das quatro categorias tradicionalmente conhecidas de deficiências: física, visual, auditiva e intelectual. Inicialmente, foram utilizados dois vídeos que serviram como disparadores para iniciar a discussão acerca da inclusão. Os vídeos foram usados com a intenção de produzir uma sensibilização para abordar a temática das deficiências.

No segundo encontro, foi explicado o conceito de interdisciplinaridade. Mesmo que a legislação atual destaque a importância de se trabalhar em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, suspeitou-se que os docentes apresentassem dificuldades na compreensão dessa abordagem. Portanto, dialogar com os docentes sobre essa perspectiva pode ser crucial, uma vez que a abordagem interdisciplinar pode contribuir para a identificação dos elos entre os saberes expressos através dos currículos escolares e das vivências dos estudantes. Nesse sentido, os encontros formativos ministrados objetivaram ainda focalizar formas sobre como a perspectiva interdisciplinar pode ser inserida na proposição de práticas pedagógicas voltadas à abordagem das temáticas da diversidade e da inclusão, visando a um trabalho docente menos fragmentado e com intencionalidade pedagógica, já que a interdisciplinaridade também exige dos

professores reflexões constantes a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

No terceiro e último encontro, foram expostas formas de se ampliar o uso do material disponibilizado pela SME, em sala de aula, de maneira interdisciplinar. Uma estratégia pedagógica proposta foi a realização de trabalhos com literatura infantil. Sugeriu-se livros que abordassem temáticas de generosidade, empatia e minorias, incluindo crianças com deficiências. A título de exemplificação, foram sugeridos os seguintes livros: *A árvore generosa*, *A melhor amiga sobre rodas*, *O monstro rosa*, *Tudo bem ser diferente*, *Tudo bem cometer erros*, *O livro da família* e *Zoom*. O intuito era que os docentes pudessem se inspirar e visualizar possibilidades de trabalho com a literatura infantil como propulsora da temática da diversidade e da inclusão. A apresentação dos livros de literatura infantil como uma possibilidade para o trabalho com tais temáticas ocorreu porque, por meio da literatura, é possível abordar diversas temáticas e envolver diferentes saberes expressos através das disciplinas.

Após participarem desses encontros, os professores foram desafiados a planejar e ministrar as aulas elaboradas para seus respectivos estudantes, integrando as temáticas da diversidade e inclusão, isto é, aplicar os planos de aula elaborados aos seus próprios estudantes. Os encontros foram planejados para estimular reflexões e oferecer sugestões sobre como enriquecer o ensino dessas questões em sala de aula, além de promover análises sobre como expandir as propostas pedagógicas contidas no material adquirido pelo município.

Em relação a esse material, o município adquiriu um manual destinado a apoiar a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. O manual oferece sugestões de textos, jogos, dinâmicas e atividades que os professores podem utilizar em sala de aula, organizadas por ano de escolaridade (do 1º ao 5º ano). Para cada ano, o material propõe temas e orientações específicas. No 1º ano, o foco

está nas temáticas de família e relacionamentos interpessoais; no 2º ano, nas diferenças entre os povos; no 3º ano, nas diferenças entre as pessoas, emoções, inclusão e diversidade; no 4º ano, nas atitudes solidárias e afetos; e no 5º ano, na cultura de paz, estratégias de convivência e trabalho em grupo.

O manual contém livros tanto para o professor quanto para o aluno. O livro do professor aborda conceitos de minorias, questões de gênero, negros, mulheres e homossexuais. Embora o manual destinado aos professores não defina o termo “deficiência”, o livro do aluno sugere atividades relacionadas a pessoas com deficiência. De maneira geral, o material contempla atividades sobre a diversidade de forma ampla, mas inclui apenas um número reduzido de atividades e textos sobre pessoas com deficiência.

Diante do exposto, o objetivo não foi que os professores elaborassem um material estruturado, como uma apostila que abordasse as temáticas da diversidade e da inclusão, mas sim que, em seus planejamentos semanais de aula, buscassem contemplar essas temáticas de forma interdisciplinar, aproveitando o material já disponibilizado pelo município e procurando identificar pontes entre as disciplinas escolares e o conhecimento que os estudantes trazem à escola, isto é, suas experiências de vida, interesses, desejos, angústias e etc.

#### **4.2 Sugestões didáticas para a elaboração dos planos de aula: foco na interdisciplinaridade como abordagem pedagógica**

A interdisciplinaridade foi escolhida como uma abordagem fundamental para as atividades que envolvem as temáticas da diversidade, pois entende-se que esses assuntos não se limitam a uma única disciplina e estão profundamente relacionados às vivências dos educandos. Assim, acredita-se que temas adjacentes, como respeito, solidariedade, empatia, valorização das diferenças, entre outros, devem ser explorados, buscando-se

estabelecer conexões entre os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola e os conhecimentos escolares.

Para avaliar a familiaridade dos docentes com o conceito de interdisciplinaridade, foi aplicado um questionário antes da realização dos encontros, com o intuito de verificar a compreensão dos docentes sobre o conceito de interdisciplinaridade e as disciplinas mais adequadas para abordar tais temáticas, bem como as modalidades organizativas do trabalho pedagógico que melhor permitem a exploração de tais temas. Embora não fosse o foco principal do estudo, nem verificar os efeitos dos encontros formativos nas concepções dos docentes acerca do conceito, o questionário forneceu à pesquisadora um panorama sobre o conhecimento prévio dos docentes acerca da pedagogia interdisciplinar oferecendo subsídios para as sugestões apresentadas durante os encontros formativos.

Os encontros formativos foram planejados para suprir as lacunas percebidas no uso do material disponibilizado pela rede municipal, além de refletir sobre como a temática da diversidade e inclusão poderia ser abordada de maneira integrada nas diversas disciplinas. O objetivo era estabelecer conexões entre os conhecimentos curriculares e as vivências dos alunos. A interdisciplinaridade foi, portanto, apresentada aos docentes como uma abordagem que visa criar vínculos entre as disciplinas e as experiências dos estudantes, quebrando a ideia de que as discussões sobre as diferenças devem se limitar a disciplinas específicas, como História ou Geografia, por exemplo.

Mediante análise dos materiais, foram dadas sugestões sobre como as atividades poderiam ser elaboradas. Foi solicitado que procurassem contemplar um trabalho interdisciplinar, buscando estabelecer relações entre as temáticas transversais diversidade e inclusão com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo: tratar dos elementos do gênero notícia, a partir da temática dos Jogos Paralímpicos de Verão de 2020. Nessa proposta interdisciplinar, os elementos do gênero notícia podem ser

explorados na disciplina de Língua Portuguesa, de forma integrada com a temática das diferenças.

Outro exemplo sugerido aos professores foi trabalhar a temática aliada ao processo de alfabetização dos educandos. Por meio da leitura do livro *O monstro rosa*, o qual aborda a história de um monstro que se sente deslocado em relação aos seus colegas, pois é diferente dos outros, em vários aspectos: peludo, desengonçado e colorido (como o próprio nome sugere). Após discussões envolvendo a temática da diversidade, o professor pode solicitar aos alunos a montagem de palavras retiradas do livro, empregando como recurso o alfabeto móvel. Nas sugestões de trabalho explicitadas, é factível trabalhar a Língua Portuguesa, tendo como temáticas disparadoras a diversidade e a inclusão.

#### **4.3 Intervenção realizada pelos professores: aplicação de atividades aos seus respectivos alunos**

A intervenção realizada pelos professores com os estudantes do grupo experimental (GE) ocorreu durante o retorno às aulas presenciais. No entanto, muitos alunos optaram por não retornar fisicamente à escola, permanecendo na modalidade remota. Diante dessa situação, os professores passaram a disponibilizar as atividades no *Google Sala de Aula* para atender os alunos que continuaram estudando em casa. Esses estudantes, contudo, não foram incluídos na análise dos dados, devido à inviabilidade da coleta on-line, uma vez que muitos não dispunham de acesso à internet ou a dispositivos de comunicação como celulares, computadores ou tablets.

Os professores que concordaram em participar de todas as etapas da pesquisa desenvolveram atividades com o objetivo de articular os temas da diversidade e inclusão com os conteúdos das disciplinas curriculares. Um exemplo foi o trabalho de uma professora que elaborou uma sequência didática aproveitando o contexto dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2021. Nessa proposta,

ela integrou a temática das paralimpíadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História.

É importante destacar que as sequências didáticas foram criadas com base na autonomia e na criatividade dos próprios docentes. Não foi proposto um roteiro a ser seguido com predefinição de temas por compreender que o educador possui como ofício a intelectualidade que deve ser exercitada diariamente de forma intencional. Portanto, buscou-se, por meio dos encontros formativos, fornecer subsídios didáticos que possibilitassem aos professores elaborar suas atividades de forma autoral, estabelecendo conexões entre os conhecimentos disciplinares e as vivências dos estudantes.

## **5. Resultados e discussão**

Inicialmente, serão apresentados os dados provenientes do questionário sobre interdisciplinaridade. Apesar de não ser o foco central deste estudo, esses dados, como mencionado anteriormente, serviram de base para que se pudesse pensar em estratégias formativas partindo do que os docentes sabem em relação ao conceito e apresentar a durante os encontros a pedagogia interdisciplinar como estratégia didática que pode favorecer a exploração de temas como a diversidade e a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, serão apresentados os possíveis efeitos da formação sobre as atitudes sociais dos professores, avaliados por meio da aplicação da ELASI. Posteriormente, discutiremos os dados obtidos a partir do questionário sobre as concepções dos professores acerca das deficiências. Por fim, traremos os resultados da aplicação da ASI-EI e do questionário sobre as deficiências, considerando os momentos pré e pós-teste.

### **5.1 Elementos para a elaboração dos encontros formativos: concepções de professores sobre interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade foi escolhida como uma abordagem fundamental para as atividades que envolvem as temáticas da diversidade, pois entende-se que esses assuntos não se limitam a uma única disciplina e estão profundamente relacionados às vivências dos educandos. Assim, acredita-se que temas adjacentes, como respeito, solidariedade, empatia, valorização das diferenças, entre outros, devem ser explorados, buscando-se estabelecer conexões entre os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola e os conhecimentos escolares.

Para avaliar a familiaridade dos docentes com a interdisciplinaridade, foi aplicado um questionário antes dos

encontros, com o intuito de verificar sua compreensão sobre o conceito de interdisciplinaridade e as disciplinas mais adequadas para abordar tais temáticas. Embora não fosse o foco principal do estudo, o questionário forneceu à pesquisadora um panorama sobre o conhecimento prévio dos docentes acerca do conceito, oferecendo subsídios para a elaboração de sugestões que foram apresentadas nos encontros formativos. Um dos objetivos da formação foi justamente mostrar como trabalhar as temáticas da diversidade e da inclusão sob uma perspectiva interdisciplinar.

Inicialmente perguntamos aos docentes o que compreendiam em relação ao conceito de interdisciplinaridade. As respostas foram agrupadas de acordo com três categorias, sendo: 1. ligação entre duas ou mais disciplinas; 2. ligação entre todas as disciplinas e 3. interligar disciplinas em uma atividade comum. A tabela abaixo ilustra a compreensão dos docentes em relação ao conceito.

**Tabela 1-** Concepções sobre interdisciplinaridade

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Categoria 1: Ligação entre duas ou mais disciplina	11
Categoria 2: Ligação entre todas as disciplinas	3
Categoria 3: Interligar disciplinas em uma atividade comum	8

Fonte: elaboração própria

- “Quando elaboramos aulas abrangendo duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento” P1. (Categoria 1)
- “Algo que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” P4. (Categoria 1)
- “A possibilidade de uma disciplina se unir a outra para ampliação do conhecimento do aluno” P7. (Categoria 1)
- “Abordagem de todas as disciplinas de forma contextualizada” P2. (Categoria 2)
- “Significa interligar disciplinas curriculares diferentes em uma atividade em comum” P5. (Categoria 3)

A partir dos dados é possível observar que os professores, em sua maioria, concebem a interdisciplinaridade como uma relação entre disciplinas ou entre atividades. A compreensão de que a interdisciplinaridade se refere a ato de estabelecer relações entre disciplinas ou entre temas é uma compreensão relevante para se pensar o trabalho com a temática da diversidade e da inclusão, uma vez que são temáticas que atravessam as diferentes disciplinas e, portanto, necessitam ser exploradas buscando-se estabelecer pontes entre os conhecimentos que os estudantes trazem à escola e os conhecimentos escolares.

Apesar de os professores parecerem ter clareza a respeito do conceito, ao analisarmos as atividades elaboradas, percebemos incipiência ao transpor esse conceito para a prática pedagógica. Esse resultado é interessante, pois estudos semelhantes, que investigaram as concepções dos professores em relação à interdisciplinaridade, identificaram que, apesar da clareza quanto ao conceito, há dificuldade em transpor a teoria para a prática pedagógica. Luck (2018) destaca que, quando os conceitos não impregnam as práticas pedagógicas, os professores tendem a conceber teorias e conceitos como “modas” na educação e, portanto, quando novas diretrizes surgem por meio de normativas educacionais, tendem a abandonar antigos referenciais e adotar, no discurso, as diretrizes atualizadas sem necessariamente produzir efeitos nas práticas docentes.

Ao analisarmos os resultados, chama atenção também o fato dos professores conseguirem visualizar a interdisciplinaridade no nível das relações entre as disciplinas, conforme podemos observar nos seguintes trechos: “De modo geral, é a capacidade de estabelecer conexões entre dois ou mais componentes curriculares, permitindo que o educando consiga perceber as relações existentes entre os objetos do conhecimento explorados pelo professor nas diferentes áreas” P19. (Categoria 1); “Quando há relação de conteúdos entre duas ou mais disciplinas” P21. (Categoria 1). Os relatos indicam que os docentes perpetuam em seus discursos a compreensão mais difundida na área educacional

do conceito de interdisciplinaridade. A esse respeito, Fazenda (2012) apresenta contribuições interessantes para o debate acerca da interdisciplinaridade na educação básica. De acordo com a autora, adotar a perspectiva interdisciplinar como orientadora da prática pedagógica implica a radicalização dessas práticas, promovendo profundas transformações nas formas de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos educandos. Um professor que busca desenvolver uma atitude dessa natureza e assume essa perspectiva interdisciplinar como orientadora de suas ações é aquele que não se limita apenas ao nível curricular, isto é, que não apenas procura relacionar os conteúdos disciplinares em uma mesma atividade, mas que extrapola esse nível, abandonando posições unidirecionais e restritivas. Esse professor exercita um olhar atento e comprometido com uma visão holística de conceber o estudante, o ensinar e o aprender.

Desenvolver uma visão holística dos processos de ensino e aprendizagem é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade e à inclusão. Essas temáticas permeiam os componentes curriculares e estabelecem fortes relações entre os diferentes conteúdos e disciplinas. Nesse sentido, o professor que adota uma perspectiva menos fragmentada tem a oportunidade de identificar denominadores comuns entre as áreas do conhecimento e aproveitar os momentos mais oportunos das aulas para explorar tais temas conduzindo os educandos a uma aprendizagem mais significativa.

Vale mencionar que as discussões que envolvem as relações entre educação e interdisciplinaridade não são recentes e tais preocupações datam desde a década de 1940. Inicialmente, a palavra interdisciplinar data desde o século XX e foi fortemente associada a correntes filosóficas, contudo, discussões que visaram aproximar o conceito aos estudos do currículo ganham corpo nos anos 1940 e início dos 1950. No Brasil há discursos que expressam a importância da perspectiva interdisciplinar, como podemos observar de forma concreta com a elaboração e difusão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2002). Neste documento

há uma forte defesa da adoção de práticas interdisciplinares, conforme expresso no seguinte trecho:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, **ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar**, talvez vários (Brasil, 2002, p. 88-89, grifo dos autores).

Portanto, defendemos que a prática interdisciplinar desafia o *status quo* em diferentes níveis do ensino e atravessa os muros das disciplinas visando promover relações entre as disciplinas de modo cooperativo e sem se esquecer das particularidades que guardam em seu íntimo. Exemplo interessante e bem-sucedido da aplicação da perspectiva interdisciplinar no campo pedagógico mediante a elaboração de planos de aula que explorassem as temáticas da diversidade perpassando temas como gênero, raça, etnia, deficiências é o compilado de práticas pedagógicas apresentadas pelos pesquisadores Grant e Sleeter (2003). No livro intitulado *Turning on Learning: five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*, os autores apresentam propostas de planos de aula que podem ser explorados em diferentes etapas educacionais com foco na discussão da diversidade que se revela em diferentes âmbitos da condição humana. O que chama a atenção é o fato de que os planos de aula apresentados no livro foram elaborados por professores em serviço que encontram nas discussões em sala de aula com base nos planos de aula elaborados, oportunidades de discutir sobre estereótipos e preconceitos em relação à diversidade. Como mencionado anteriormente, não se trata de responsabilizar os docentes ou estudantes pela manutenção do *status quo* em relação ao modo de se conceber e de lidar com as diferenças, mas sim ter a oportunidade de debater a respeito de

como a diversidade é tratada na sociedade; abrindo espaço para que os estudantes possam se empoderar e lidar melhor com suas diferenças e com as diferenças dos outros.

Após questionar os docentes a respeito do que compreendiam por interdisciplinaridade, questionamos qual ou quais disciplinas julgavam como mais propícias para o desenvolvimento e exploração das temáticas. A tabela abaixo ilustra a compreensão dos docentes, bem como os relatos explicitam os motivos de suas escolhas. Vale ressaltar que os docentes puderam selecionar mais de uma opção. Assim, um mesmo professor pode ter indicado todas as disciplinas como mais adequadas, ou até mesmo apenas uma, ou nenhuma. As frequências destacadas na tabela abaixo representam o número de vezes que cada disciplina foi mencionada pelos professores.

**Tabela 2-** frequência das disciplinas mais propícias ao desenvolvimento das temáticas Diversidade e Inclusão

<b>Componente Curricular</b>	<b>Frequência</b>
Língua Portuguesa	20
Geografia	17
Arte	17
Matemática	16
Ciências	16
História	14
Educação Física	13
Ensino Religioso	8
Inglês	6

Fonte: elaboração própria

No que concerne às disciplinas consideradas mais propícias para o desenvolvimento das temáticas, chama a atenção o número considerável de professores que elegeram a Língua Portuguesa como uma das mais adequadas. Pode-se depreender que essa escolha se deve ao fato de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um trabalho intenso com foco na alfabetização, especialmente por meio dos diferentes gêneros textuais. Os

docentes estão habituados a trabalhar com livros didáticos que reúnem uma variedade de gêneros textuais, organizados em quatro campos de atuação, conforme preconiza a BNCC: jornalístico/midiático, vida pública, estudo e pesquisa, e artístico-literário. Talvez por esse motivo a Língua Portuguesa tenha sido destacada de forma mais acentuada.

Os motivos para a escolha da disciplina Língua Portuguesa foram diversos. Seguem no quadro abaixo exemplos de trechos que indicam as respostas dos docentes em relação aos motivos da escolha dos componentes curriculares. Como se pode observar, há professores que acreditam que todos os componentes podem proporcionar discussões a respeito das temáticas mencionadas.

**Quadro 2-** Razões para a escolha dos componentes curriculares

Todos os componentes curriculares	- “Todos contemplam de alguma forma” (P9).
Ciências	- “É um problema neurológico, e tratamos de corpo e saúde na Ciências” (P10).  - “Por se tratar do estudo relacionado ao corpo humano como um todo” (P15).
Língua Portuguesa e Educação Física	- “Os textos nos proporcionam em Língua Portuguesa um trabalho vasto e algumas atividades de Educação Física também” (P11).
Língua Portuguesa, História e Educação Física	- “Respondi a partir do meu conhecimento e experiência, pois foram estes os componentes que trabalhei quando desenvolvi o tema Inclusão” (P12).
Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Educação Física	-“ Porque essas disciplinas estão envolvidas com o dia a dia” (P13).
Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Geografia, História e Ensino religioso	-“Porque são componentes ligados a sociedade, comunicação e descobertas sobre a temática” (P14).
Língua Portuguesa, Arte, Ciências, História	“-Abordam conhecimentos da área da humanidade” (P16).

Língua Portuguesa e Arte	-“O uso da escrita com o uso da arte” (P17)
Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino religioso e Educação Física	-“São componentes que promovem melhor desenvolvimento da temática” (P18).
Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física	-“Devido ao fato de que os objetos do conhecimento contemplados por tais Componentes Curriculares nos permitem explorar, de maneira direta, tal temática junto aos alunos” (P19).
Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Educação Física	-“Essa temática pode ser abordada com textos, imagens, também na prática, como na aula de Educação Física, com atividades que levem o aluno a refletir sobre suas ações” (P20).
Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Ensino religioso	-“Conhecimento, reflexão, compreensão sobre a diversidade” (P21).
Língua Portuguesa	-“Por se tratar de um componente curricular mais trabalhado em questão de tempo, de atividades e prioridade em sala de aula e que abre um leque de possibilidades de textos e atividades para trabalhar a temática” (P5).
Língua Portuguesa, História	- “São áreas que permite trabalhar a oralidade, leitura e a cultura” (P1).
Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História	- “Oferecer oportunidades para que todo estudante seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente” (P3).
Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino religioso, Inglês e	- “Porque todos os componentes curriculares podem ser trabalhando em Diversidade e Inclusão” (P5).  - “A temática está lidada ao respeito e por

Educação Física (todos)	isso, pode e deve ser trabalhada o tempo todo" (P6).
Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Educação Física	- "O trabalho com a criatividade, com as habilidades de cada um, proporcionada pelas letras, arte, expressão corporal, possíveis nos componentes, privilegiando a diversidade individual e coletiva" (P7).

Fonte: elaboração própria

Em relação aos motivos, é possível observar que os professores demonstram uma clareza expressiva quanto às disciplinas consideradas mais propícias para abordar tais temáticas. É interessante perceber que, de modo geral, os docentes selecionaram mais de uma disciplina, tendo como base a Língua Portuguesa. Chama a atenção o fato de um professor ter selecionado todos os componentes curriculares, apresentando uma justificativa relevante para tal escolha, conforme se observa no trecho: "A temática está ligada ao respeito e, por isso, pode e deve ser trabalhada o tempo todo" (P6).

Essa perspectiva é particularmente interessante, pois revela que o docente compreende o respeito como um valor que permeia as relações humanas. Assim, ele não restringe a exploração desse valor a uma disciplina específica ou a um momento isolado, mas sinaliza que a temática pode emergir a qualquer instante no contexto da sala de aula.

Outro relato interessante é o de um professor que selecionou a disciplina de Língua Portuguesa e, como justificativa, afirmou: "Por se tratar de um componente curricular mais trabalhado em termos de tempo, de atividades e de prioridade em sala de aula, o que abre um leque de possibilidades de textos e atividades para abordar a temática" (P5).

Esse relato abre espaço para refletirmos sobre o que Lenoir (2012) denomina **hierarquização dos saberes**. De acordo com o autor, é necessário problematizar o tempo dedicado a determinadas disciplinas e questionar por que algumas

prevalecem sobre outras. Embora cada disciplina possua suas especificidades, é pertinente indagar de que forma e em que medida o currículo escolar tem contemplado o espaço para a abordagem de temáticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Considerando que o currículo escolar vai muito além da mera organização das disciplinas — pois nele estão contidas concepções sobre formação humana, sujeito formador e sujeito formativo —, é necessário questionar: a prevalência, em termos de tempo, de determinadas disciplinas em detrimento de outras busca formar que tipo de sujeito? Qual concepção de ser humano está subjacente a tais escolhas e práticas?

A terceira pergunta, que forneceu subsídios para a elaboração dos encontros formativos, consistiu em indagar os docentes sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico que, na percepção deles, melhor permitem o desenvolvimento das temáticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Assim como nas questões anteriores, os docentes puderam selecionar uma ou mais opções. A tabela a seguir apresenta a frequência de citação das modalidades organizativas indicadas.

**Tabela 3-** Modalidade(s) organizativa(s) do trabalho pedagógico elencada(s) para o trabalho com a temática diversidade e inclusão.

<b>Modalidade organizativa</b>	<b>Frequência</b>
Projetos de trabalho	16
Sequências didáticas	14
Atividades permanentes	8
Atividades de sistematização	5

Fonte: elaboração própria.

Conforme observa-se, os projetos foram selecionados como mais propícios para a exploração dos temas. Os projetos são conhecidos por ter uma caráter interdisciplinar e por possibilitar o envolvimento de disciplinas em torno de um tema que parte preferencialmente do interesse dos educandos. Os professores demonstram uma compreensão interessante em relação à escolha

do projeto como modalidade organizativa que melhor corresponde aos objetivos propostos.

O trabalho por meio de projetos promove o protagonismo dos estudantes ao partir de situações reais e de interesse dos estudantes, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Além disso, os projetos permitem uma abordagem interdisciplinar, essencial para tratar temáticas complexas, como diversidade e inclusão, conforme defende a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao recomendar práticas pedagógicas que valorizem a construção de sentido e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Interessante também observar que as sequências didáticas aparecem logo após os projetos como mais adequadas para abordar os temas mencionados. As sequências didáticas possibilitam o aprofundamento de temas de forma gradual. As sequências didáticas são uma forma de organizar o trabalho pedagógico que permite planejar as atividades de maneira intencional e progressiva. Elas expressam um caminho pensado de forma intencional para que os alunos avancem, passo a passo, na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de competências. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse tipo de organização cria oportunidades para que os estudantes evoluam de forma gradual, uma vez que cada etapa prepara o terreno para a próxima. Além disso, as sequências didáticas ajudam o professor a acompanhar de perto o percurso de cada educando, permitindo intervenções mais sensíveis e adequadas às suas necessidades, tornando o processo de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

## **5.2 Efeitos dos encontros formativos sobre as atitudes sociais de professores**

Preliminarmente, foram calculados os escores da escala da mentira, a qual serve como um indicador de confiabilidade das

respostas, uma vez que o respondente pode incorrer em diferentes erros no momento do preenchimento da escala.

**Tabela 4** – Resultados da escala de mentira da ELASI

Grupos	Etapas	ESCORES						Total
		0	1	2	3	4	5	
GE	Pré	0	0	1	2	2	0	5
	Pós	0	1	2	2	3	0	8
GC	Pré	0	0	6	3	5	0	14
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>27</b>

Fonte: elaboração própria.

**Tabela 5** – Resultados da ELASI para GE e GC nos períodos da manhã e da tarde e comparação com a Prova de Mann-Withney

Grupos	Períodos	Varição (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)	Valor de P
GC	Manhã: n= 7	89-94	93	91,5-93	0,0845
	Tarde: n=7	80-97	89	85,5-91	
GE1 GE2	Manhã: n=4	87-103	94	91,5-97	0,8852
	Tarde: n=4	91-96	93,5	91,7-95,2	

Fonte: elaboração própria.

Tanto GC quanto GE foram constituídos por professores da manhã e da tarde. Preliminarmente, foram comparados, para cada grupo, os escores do período da manhã e da tarde, obtendo-se  $p < 0,0845$  para GC e  $p < 0,8852$  para GE. Assim, cada grupo foi constituído reunindo professores da manhã e da tarde.

Quando comparados os grupos de GE e GC por meio do teste de *Mann Whitney*, na etapa do pré-teste, não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p = 0,08$ ),

ou seja, no início da pesquisa, ambos os grupos de professores puderam ser considerados equivalentes.

**Tabela 6** – Resultados da ELASI em GE e GC pré e pós-teste

<b>Grupos</b>	<b>Períodos</b>	<b>Varição (Mín. – Máx.)</b>	<b>Mediana</b>	<b>Dispersão (Q1 – Q3)</b>
GC= 14	Pré 1	80-97	91,5	89-93
GE= 8	Pré	87-103	94	91,7-95,2
	Pós	84-100	93,5	89,7-96,2

Fonte: elaboração própria.

O GE foi comparado com ele mesmo, por meio da prova de *Wilcoxon* a fim de verificar se houve alguma alteração nas atitudes sociais em relação à inclusão do pré para o pós-teste. Os resultados demonstraram não haver diferença estatisticamente significativa nas atitudes sociais dos professores do GE nos dois momentos: pré e pós-teste ( $p=0,94$ ).

A partir desse resultado, podemos observar que a intervenção não foi capaz de modificar as atitudes sociais dos professores, quando comparados nos dois momentos do estudo: antes e após os encontros formativos. Os resultados encontrados corroboram os achados das pesquisas realizadas por (Ajuwon, *et al.* 2015; Carroll; Forlin; Jobling, 2003; Kijima, 2008; Woodcock; Hemmings; Kay, 2012).

A pesquisa conduzida por Ajuwon, *et al.* (2015) teve como objetivo investigar as percepções de futuros professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual ou baixa visão. Para tanto, utilizou-se uma escala denominada Escala de Inclusão de Professores em Formação (PSIS). Noventa e um estudantes de três universidades dos Estados Unidos tiveram seus dados coletados antes e após participarem de um curso introdutório sobre Educação Especial. Os resultados não evidenciaram alterações significantes nas atitudes dos estudantes em relação à

inclusão quando comparadas as fases pré e pós-curso. Os pesquisadores sugerem a ampliação de estudos que verifiquem se as estratégias adotadas durante as formações podem impactar as atitudes sociais.

Ao discutirem as limitações do estudo, os pesquisadores sugerem que a forma e a quantidade de informações acerca das pessoas com deficiência visual podem ter influenciado a ausência de alterações nas atitudes sociais. Além disso, também indicam que o nível de conhecimento dos professores sobre a temática da deficiência visual pode ser um preditor dos resultados encontrados. Destacam ainda que, ao analisar o programa de ensino de dois cursos das três universidades estudadas, identificaram que os cursos foram estruturados para abordar categorias mais amplas de deficiência e não contemplavam aspectos específicos relacionados à deficiência visual. Resultados semelhantes foram encontrados por Kijima (2008), que não evidenciou alterações significantes nas atitudes sociais antes e após os estudantes passarem por um curso de especialização com foco nas temáticas de Educação Especial e Inclusiva.

Diversos fatores podem contribuir para a mudança de atitudes sociais. Rodrigues (1995) destaca que o persuasor que demonstra firmeza e credibilidade tende a favorecer o processo de modificação das atitudes sociais quando comparado a um persuasor menos experiente e leigo no assunto que se propõe a comunicar. A ordem de apresentação dos argumentos diante de uma audiência também pode influenciar a mudança das atitudes, pois apresentar primeiramente argumentos considerados mais importantes pode produzir efeitos de modo a "[...] motivar uma audiência não muito sintonizada na comunicação persuasiva" (Rodrigues, 1995, p. 39). A direção da argumentação do tipo bilateral, na qual são focados os pontos positivos e negativos, e os negativos refutados, demonstrou ser mais eficiente em audiências com maior grau de esclarecimento, enquanto a argumentação do tipo unilateral (apenas argumentos pró, em face de determinada situação) demonstrou ser mais efetiva em audiências com menor

grau de esclarecimento. Argumentos de natureza emocional, quando bem manejados pelo comunicador, podem servir para despertar a atenção de qualquer tipo de audiência. Contudo, quando ocorre o uso de argumentos de natureza emocional sem intenções bem definidas, tende a surtir efeito mais significativo em grupos com menor acesso à educação.

Um fator que pode ter contribuído para os resultados encontrados refere-se à abrangência dos conteúdos ministrados. Durante os encontros, foram fornecidas informações básicas a respeito da deficiência visual, auditiva, intelectual e física. Sugere-se que os professores que participaram dos encontros formativos já tivessem concepções mais favoráveis em relação às deficiências e as informações ministradas durante os encontros não foram capazes de mobilizar os outros componentes das atitudes sociais. Por outro lado, a pesquisa desenvolvida por Aljundi (2022) apresentou resultados positivos quanto às modificações das atitudes sociais de 123 estudantes de um curso de especialização em Educação Especial. O autor discute aspectos que podem ter concorrido para a alteração positiva nas atitudes sociais. Um dos fatores refere-se ao nível de aprofundamento do curso, o qual foi distribuído em 10 unidades que englobaram aspectos referentes a definição, classificação, características, diagnósticos e experiências educacionais envolvendo as deficiências.

Os encontros formativos tiveram foco maior nos componentes cognitivos e comportamentais das atitudes sociais. Apesar dos professores terem elaborado e aplicado atividades envolvendo a temática das diferenças, talvez fosse necessário ofertar, durante os encontros formativos, mais momentos de atividades práticas que favorecessem a reflexão dos professores acerca das diferenças. A combinação de atividades de diferentes naturezas pode favorecer a mobilização dos componentes das atitudes sociais, as quais tendem a buscar o equilíbrio quando um dos componentes é afetado (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2018). Nesse sentido, apesar de um dos tópicos do encontro formativo ter focado em sugestões de atividades práticas para se aplicar em

sala de aula a temática das diferenças, numa perspectiva interdisciplinar, pode ser que os professores necessitassem de um número maior de experiências práticas envolvendo a temática; o que não foi possível em virtude da quantidade de encontros formativos ministrados. Há exemplos de estudos que evidenciaram o quanto a combinação de elementos teóricos e práticos nas formações docentes pode contribuir para mudanças favoráveis nas atitudes sociais de professores.

A parte prática dos encontros formativos ministrados aos professores envolveu a elaboração e aplicação de atividades que contemplassem a temática das deficiências. Além da elaboração das atividades, os professores também foram convidados a elaborar e aplicar planos de aula utilizando-se da pedagogia interdisciplinar. Contudo, talvez pudéssemos sugerir, diante dos resultados, que os professores necessitassem passar por experiências práticas mais profundas envolvendo modos de se trabalhar a temática das diferenças, numa perspectiva interdisciplinar.

Há estudos que apresentaram resultados contundentes acerca da influência de aspectos práticos na formação de professores. Alorani e Al-Labadi (2020) investigaram a influência de um treinamento prático nas atitudes sociais de estudantes de graduação. O treinamento teve duração de 400 horas e foi desenvolvido durante 16 semanas. Com relação ao conteúdo, foi dada ênfase nos aspectos práticos voltados à temática das deficiências e, durante o treinamento, os estudantes tiveram que aplicar nas escolas e centros de Educação Especial os conhecimentos adquiridos. Os autores encontraram alterações significativas nas atitudes sociais antes e após o treinamento. Resultados conflitantes foram identificados no estudo de Woodcock, Hemmings e Kay (2012). Os autores ministraram, ao longo de cinco meses, uma disciplina de educação inclusiva, na qual os professores passaram por oportunidades teóricas e práticas para verificar possíveis efeitos nas crenças e concepções antes e após a disciplina. No entanto, os resultados não

evidenciaram alterações significantes. Os autores sugerem que as mudanças podem não ter ocorrido devido ao curto período de realização do estágio desenvolvido na disciplina, o qual teve duração de 4 semanas.

Ainda a respeito da combinação de atividades teóricas e práticas na formação de professores, na pesquisa conduzida por Vieira (2014), foram empregadas diversas estratégias na formação de professores em serviço, tais como exposição dialogada, disponibilização de diferentes materiais, promoção de debates, leituras, entre outras. Por sua vez, Trent, Pernell, Mungai e Chimedza (1998) utilizaram mapas conceituais como estratégia para verificar possíveis efeitos nas concepções e atitudes de 30 estudantes matriculados em um curso de educação multicultural e especial. O curso enfatizou abordagens interdisciplinares, habilidades práticas para o ensino a diferentes alunos, experiências práticas de campo, além de interações com pessoas com deficiência. Os resultados mostraram que o curso teve impacto positivo tanto na extensão dos conceitos compreendidos pelos estudantes, quanto na profundidade desse entendimento. Por sua vez, Larrivee (1981) descreveu os resultados positivos na modificação das atitudes sociais de professores de ensino regular, mediante um treinamento em serviço, o qual envolveu diferentes estratégias, dentre elas: estudos de caso, jogos, resolução de exercícios, contato com crianças com deficiência a fim de aplicar conhecimentos aprendidos no decorrer do curso. O curso envolveu diferentes etapas e, em uma delas, os professores foram capacitados para o gerenciamento da sala de aula como um todo, envolvendo a avaliação e modificação do estilo de ensino. De acordo com a autora, a ênfase em todas as atividades do treinamento foi em sugestões de procedimentos específicos para aplicação em sala de aula.

Poderíamos sugerir que a carga horária dos encontros formativos ministrados aos professores não foi suficiente para abordar de forma efetiva os diversos fatores que concorrem para a modificação das atitudes sociais em relação à inclusão. As

temáticas podem ter sido abordadas de modo a não contemplar as características da audiência que participou dos encontros, isto é, os docentes iniciaram os encontros formativos mostrando-se propensos à inclusão. Por outro lado, Omote *et al.* (2005) relatou um estudo sobre a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 56 estudantes do antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). As atitudes sociais dos futuros professores foram mensuradas antes e após um curso de formação fundamentado em estratégias de modificação das atitudes sociais. A carga horária total do curso ministrado foi de 14 horas, distribuídas em sete encontros semanais. Os escores das atitudes sociais identificados no pós-teste foram significativamente superiores aos do pré-teste, o que pode indicar que o curso foi capaz de promover atitudes mais favoráveis.

Outro aspecto que talvez possa contribuir para mudanças positivas nas atitudes sociais se refere ao interesse espontâneo na temática da inclusão. A esse respeito, Male (2011) observou resultados positivos quanto às modificações das atitudes sociais de estudantes de um curso de mestrado em Educação Especial na perspectiva inclusiva. O autor pontua aspectos que podem ter contribuído para a verificação de efeitos positivos nas atitudes sociais dos estudantes. Um deles refere-se ao interesse espontâneo no aprofundamento de aspectos ligados às temáticas da Educação Especial e inclusiva. O interesse legítimo pode ter contribuído para as alterações positivas nas atitudes sociais.

Por sua vez, Jones, Gallus e Manning-Ouellette (2022) objetivaram investigar o impacto de dois programas nas atitudes sociais de estudantes universitários de ciências humanas em relação à deficiência intelectual. Esse estudo evidenciou mudanças significantes nas atitudes sociais dos estudantes. Os participantes responderam questionários antes e após as atividades de ambos os programas. O primeiro programa, de caráter voluntário, denominado "Vamos dar um passeio", consistiu em caminhar com

membros da comunidade inclusiva durante 45 minutos ao redor do campus duas vezes por semana durante 10 semanas. O segundo programa, de caráter obrigatório, foi proposto como parte do componente de aprendizado de serviço de um curso de Ciências Humanas para graduação sobre Deficiências do Desenvolvimento. Em relação ao conteúdo, o curso foi projetado para fornecer aos estudantes uma compreensão da construção social e história dos conceitos envolvidos, bem como a identificação e a classificação da deficiência intelectual, além da complexidade da deficiência e da diversidade das pessoas com deficiência intelectual. Foram observadas mudanças significantes nas atitudes dos participantes após ambos os programas.

O contato prévio com pessoas com deficiência pode ter relação com atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Todos os professores participantes da pesquisa indicaram contato anterior com pessoas com deficiência. A hipótese de que o contato com pessoas com deficiência pode promover efeitos nas atitudes sociais é discutida por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2018). De acordo com os autores, os três elementos que compõem as atitudes sociais estão orientados para a harmonia, visto que qualquer modificação em um desses elementos pode desencadear uma busca pelo sistema em sua reestruturação. As variáveis demográficas dos professores, incluindo o contato com pessoas com deficiência, foram discutidas em um estudo desenvolvido por Vieira e Omote (2021). Nesse estudo, são discutidas as possíveis relações entre as atitudes sociais e variáveis como gênero, idade, contato, formação, entre outras.

Alguns estudos investigaram a possível relação entre as atitudes sociais e o contato prévio com pessoas com deficiência. O estudo de Omote e Pereira Junior (2011) evidenciou que os professores do Ensino Fundamental que indicaram contato prévio com estudantes com deficiência apresentaram atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, quando comparados com aqueles que relataram não ter tido esse contato. Jones, Gallus e Manning-Ouellette (2022) utilizaram como estratégia para

verificar os efeitos nas atitudes sociais de estudantes universitários de ciências humanas a criação de experiências de contato direto com pessoas com deficiência, como propor aos estudantes uma caminhada com pessoas com deficiência. Os autores sugerem que o contato direto com pessoas com deficiência aliado a outras estratégias utilizadas durante o curso, podem ter suscitado efeitos positivos nas atitudes sociais. Resultados diferentes foram identificados na pesquisa de Carvalho (2008), a qual tinha como um dos objetivos descrever a atitude social dos professores em relação à inclusão e a percepção desses profissionais sobre seus alunos nos aspectos acadêmicos e interpessoais. A autora não encontrou resultados significantes quanto à relação entre as atitudes sociais face à inclusão e o contato prévio com estudantes com deficiência. Resultados semelhantes foram identificados em outros estudos que ensejaram investigar correlações entre contato prévio com pessoas com deficiência a atitudes sociais em relação à inclusão (Male, 2011; Alorani; Al-Labadi, 2020).

Considerando os diversos resultados apresentados pelos estudos que se dedicaram a investigar possíveis relações entre as atitudes sociais em relação à inclusão e o contato prévio com pessoas com deficiência, concordamos com Vieira e Omote (2021, p. 747) ao discorrerem sobre a importância de observar as condições em que ocorre o contato, a fim de possibilitar que "[...] ocorra em situações adequadas e seja concomitante a outras condições como informação, apoio e ampliação de recursos que ensejem experiências favoráveis com estudantes com deficiência".

Tendo em vista que um dos componentes das atitudes sociais é o cognitivo, que diz respeito às crenças em relação a um alvo específico, disseminar informações adequadas acerca das pessoas com deficiência pode ser uma alternativa com o intuito de diminuir estereótipos e preconceitos (Vieira; Omote, 2021).

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado para a discussão de temáticas como diversidade e inclusão, uma vez que a convivência entre estudantes é marcada por suas diferenças

individuais. Considerar tais diferenças no planejamento das aulas não é tarefa fácil, conforme exposto por Minetto (2021). Além da necessidade de o professor de planejar aulas de modo a respeitar as necessidades educacionais de todos os educandos, conforme o paradigma da inclusão, cabe ao professor também dispor de estratégias de manejo da sala de aula para mediar as relações entre os alunos com deficiência e seus pares, favorecendo um ambiente acolhedor e positivo para o desenvolvimento de relações saudáveis.

Apesar dessas necessidades, ainda há vários entraves que dificultam que os professores abordem tais temáticas em sala de aula, como podemos observar no exemplo de estudo conduzido por Lopes e Silva (2023), que ensejou analisar o trabalho de professores de História da Educação Básica em relação à abordagem da temática da diversidade em sala de aula. Os resultados obtidos pelos autores evidenciam que os professores de História consideram relevante desenvolver práticas pedagógicas voltadas à temática da diversidade, mas relataram dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula.

A abordagem das relações humanas em sala de aula é um aspecto que precisa ser considerado pelos docentes tanto quanto os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos expressos no currículo. Grant e Sleeter (2003) trazem contribuições a esse respeito, salientando as contribuições de um trabalho pedagógico voltado à promoção do respeito entre raças, religião, gênero, orientação sexual e pessoas com deficiência. Segundo os autores, o trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento de valores como o respeito mútuo, por exemplo, pode favorecer o encorajamento de sentimentos e visões positivas acerca das diferenças.

Nesse sentido, promover intervenções no currículo por meio de atividades que ensejem debates e reflexões acerca de preconceitos e estereótipos pode ser especialmente relevante para ser inserido nas práticas pedagógicas dos professores no início da educação básica, uma vez que os estudantes mais jovens têm a oportunidade de construir, desde pequenos, habilidades para lidar

com as diferenças de modo respeitoso e harmônico (Grant; Sleeter, 2003). Grant e Sleeter (2003) afirmam que as intervenções curriculares por meio da implementação de planos de aula podem ajudar a minimizar estereótipos, uma vez que, por meio dos planos de aula, podem ser fornecidas informações adequadas a respeito dos diversos grupos sociais. Além disso, os planos de aula podem favorecer a participação nas atividades que levam os estudantes a refletirem e perceberem imprecisões acerca de suas percepções.

Para que os professores consigam propor aos alunos atividades que possibilitem discussões acerca de preconceitos e estereótipos, é necessário que as formações docentes deixem de focar apenas aspectos técnicos dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos, mas também abordem questões relacionadas ao manejo da sala de aula, capacitando-os a explorar atividades que oportunizem o desenvolvimento de visões positivas acerca das diferenças.

Talvez fosse importante considerar também a modalidade em que ocorreram os encontros formativos, os quais foram ministrados no formato *on-line* em virtude da pandemia da Covid-19. Ao observar estudos que se dedicaram a investigar os efeitos de cursos ou capacitações nas atitudes sociais em relação à inclusão, como os realizados por (Omote *et al.*, 2005; Vieira, 2006; 2014), observamos que foram ministrados na modalidade presencial. Conforme pontuado por Bem (1973), encontros presenciais podem suscitar um melhor manejo de estratégias que visem modificar as atitudes sociais em relação à inclusão.

Em relação à modalidade de oferta de cursos de formação, o estudo desenvolvido por Torres e Mendes (2019) objetivou verificar se, dentre três temáticas comumente usadas em formações de professores para a Educação Especial, alguma apresentaria maior potencial para promover mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas. Para isso, as autoras desenvolveram e implementaram um programa de formação na modalidade a distância, ministrado a 88 estudantes de licenciaturas. As atitudes sociais em relação à inclusão foram

mensuradas antes e após os estudantes terem passado pelo curso remoto. Os resultados não demonstraram mudanças significantes nas atitudes sociais em relação à inclusão. Um aspecto mencionado pelas autoras refere-se ao fato de os participantes já terem iniciado o curso com escores bem elevados em relação às atitudes sociais em relação à inclusão.

Não foram identificados estudos que se dedicaram a investigar de forma mais contundente possíveis relações entre as atitudes sociais em relação à inclusão e a modalidade de oferta de cursos de formação. Nesse sentido, sugerimos a investigação dessa possível relação em estudos futuros, considerando que os resultados significativos de modificações das atitudes sociais foram identificados em contextos nos quais as intervenções ocorreram na modalidade presencial.

### **5.3 Concepções dos professores acerca das deficiências**

As concepções dos professores acerca das deficiências foram organizadas em duas categorias: (1) Respostas mais completas e (2) Respostas menos completas. A primeira categoria abrangeu concepções que se aproximam mais das informações adequadas sobre as deficiências. Já a segunda categoria reuniu respostas mais superficiais ou que se distanciavam dos conceitos apropriados, incluindo equívocos e indicações explícitas de desconhecimento.

No que se refere à deficiência física, verificou-se que a maioria dos docentes apresentou concepções mais favoráveis e adequadas sobre o tema. Nenhum dos participantes demonstrou concepções equivocadas ou afirmou desconhecer o assunto. Ainda que tenham revelado compreensões mais apropriadas em relação à deficiência física, alguns relatos indicaram obstáculos à efetivação da inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar.

As respostas referentes às dificuldades que uma criança com deficiência física pode enfrentar na escola também foram analisadas e classificadas nas seguintes categorias: (1) Dificuldades escolares, que englobam relatos relacionados a barreiras no

processo de aprendizagem e no acesso ao currículo; (2) Dificuldades físicas, envolvendo limitações impostas por barreiras arquitetônicas; (3) Múltiplas dificuldades, incluindo aspectos diversos como, por exemplo, a ausência de apoio familiar; (4) Desconhecimento, quando o respondente declarou não saber responder à questão; e (5) Nenhuma, categoria atribuída quando os participantes afirmaram que a criança com deficiência não enfrentaria dificuldades para realizar as atividades escolares.

Com relação às dificuldades vivenciadas por crianças com deficiência física no contexto escolar, a maioria dos relatos apontou para obstáculos de natureza escolar, conforme exemplificado nas falas dos professores: “dificuldades em relação à leitura e escrita”, “escrever”, “dificuldades para escrever ou falar”. Tais enunciados sugerem que uma das principais preocupações dos docentes diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. Pode-se inferir que os professores tendem a associar tais dificuldades a uma concepção tradicional de alfabetização, que não contempla as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Em seus relatos, observa-se a prevalência de uma perspectiva que desconsidera as potencialidades das crianças com deficiência e enfatiza suas limitações, especialmente no que tange à aquisição da leitura e da escrita.

Embora seja essencial reconhecer os desafios enfrentados por crianças com deficiência física no processo de alfabetização, é necessário romper com práticas que perpetuem uma abordagem reducionista e excludente. Concordamos com Alves e Matsukura (2011), ao argumentarem que a inclusão deve ir além de ações pontuais ou meramente adaptativas, superando a superficialidade de recursos, estratégias e materiais. Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores desenvolvam um ensino intencional e planejado, que promova efetivamente a participação dos estudantes com deficiência física nas atividades escolares. Tais alunos têm plena capacidade de se alfabetizar, desde que lhes sejam garantidas práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e sensíveis às suas necessidades individuais.

No estudo desenvolvido por Alves e Matsukura (2011), cujo objetivo foi investigar as contribuições e os desafios do uso de recursos de tecnologia assistiva no ensino regular de alunos com paralisia cerebral, observou-se que, embora esses recursos estejam presentes nas escolas, são utilizados de forma desarticulada, sem acompanhamento sistemático ou articulação com os demais atores do processo educativo. Como consequência, as crianças com deficiência física nem sempre conseguem se beneficiar plenamente do potencial desses recursos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro fator que deve ter influenciado as concepções dos professores de que a criança com deficiência física pode apresentar dificuldades nos processos de leitura e escrita se refere às baixas expectativas dos professores, quanto à aprendizagem de seus alunos, como, por exemplo, se verifica no estudo de Browning (2002), o qual evidenciou que as expectativas dos professores e familiares em relação ao desenvolvimento das aptidões literárias podem ter influenciado o desenvolvimento de estudantes com deficiência física.

No que concerne à deficiência visual, foi possível observar que a maioria dos docentes expressou concepções mais favoráveis sobre o conceito de deficiência visual. Contudo, alguns docentes demonstraram concepções aligeiradas, conforme se visualiza, no relato de um dos participantes: “É a cegueira”.

As respostas menos completas dadas pelos docentes, no que diz respeito ao conceito de deficiência visual, corroboram os achados do estudo realizado por Reis, Eufrázio e Bazon (2010), o qual consistiu em verificar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a deficiência visual de cinco professores do ensino superior do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Foi observado que as compreensões docentes não estavam de acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia nem com o CID-10.

Muitos dos relatos docentes continham informações mais aligeiradas acerca da compreensão do conceito de deficiência visual. O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2019, p. 10) define

que as pessoas cegas não são apenas aquelas que demonstram "[...] incapacidade total para ver, mas também todas aquelas em que o prejuízo da visão se encontra em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras, apesar de possuírem certos graus de visão residual". Preconiza ainda níveis que respaldam o conceito de deficiência visual, como visão subnormal, cegueira e perda da visão sem qualificação. As categorias de deficiência visual podem ainda ser: deficiência visual leve, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e três níveis de cegueira, sendo o último estabelecido como sem percepção de luz.

Frente à conceituação apresentada, vale mencionar que a cegueira e a baixa visão revelam condições diferenciadas e, portanto, o olhar pedagógico diante da deficiência visual precisa ocorrer de modo a levar em conta estratégias específicas de acordo com as necessidades de cada estudante.

A respeito da importância da identificação das necessidades educacionais de alunos com deficiência visual, a pesquisa elaborada por Martins e Marques (2022) teve por objetivo conhecer o que pensam e o que sabem professores de Ciências que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão e a deficiência visual. Os docentes relataram não se sentir preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Além disso, expressaram pouco conhecimento a respeito das necessidades desses alunos.

A formação inicial e continuada de professores é um dos aspectos que pode favorecer a ampliação das compreensões docentes acerca de como beneficiar o ensino e a aprendizagem dos educandos, inclusive dos alunos com deficiência visual (Reis; Eufrázio; Bazon, 2010). A fim de possibilitar que as necessidades dos educandos sejam respeitadas, é relevante "[...] reavaliar fatores como objetivos, métodos, procedimentos, conteúdos e estratégias que respeitem os ritmos e as diferenças individuais no tocante ao ensino e aprendizagem" (Drago; Manga, 2017, p. 298).

Quanto às possíveis dificuldades que a criança com deficiência visual tende a enfrentar, na realização das atividades escolares,

identificamos que a maioria dos relatos docentes se centra nas dificuldades do tipo escolar, segundo é possível observar, nos relatos: “não consegue desenvolver atividades que não estejam adequadas à sua dificuldade”, “não acompanha as atividades programadas para o quadro, *data show* e computador”, “são muitas, pois ela não consegue visualizar as atividades, as explicações em lousa do professor, dentre outras situações”. Há também relatos que enfocam múltiplas dificuldades que a criança com deficiência visual costuma ter, no cotidiano escolar, “[...] depende se ela já teve aulas de braile, uso do reglete, professor preparado e que seja outro professor trabalhando em conjunto e que entenda do trabalho com deficientes visuais. As demais são, locomoção, uma atenção maior a ela, [...] um professor para trinta alunos e dentre elas crianças com deficiência, sem auxílio de alguém com experiência”. Ao analisar os relatos dos professores, é possível depreender que ainda há muitas barreiras a serem rompidas, para que a inclusão se consolide no dia a dia das escolas. As barreiras físicas, arquitetônicas, falta de acesso adequado a recursos materiais e humanos ainda não foram plenamente rompidas, conforme corroboram os resultados de estudos anteriores (Luiz *et al.* 2008; Silva, 2007; Silveira; Enumo; Rosa, 2012).

Nesse cenário, concordamos com Oliveira e Leite (2007), ao assinalarem que a concretização de um sistema educacional inclusivo extrapola a criação de políticas educacionais, mas depende igualmente de ações pontuais das escolas, de maneira a se organizarem para assegurar um planejamento educacional que contemple as diferentes necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência.

No que diz respeito à deficiência auditiva, a maioria dos docentes deu respostas mais completas sobre o conceito de deficiência auditiva; contudo, há também docentes que revelaram concepções mais simplificadas desse conceito. A título de exemplificação, temos o relato de um dos participantes: “Não conseguir escutar”. Em contrapartida, temos respostas docentes que detalham um pouco mais os níveis de perda auditiva, como,

por exemplo, o relato de um dos participantes: “É a perda parcial ou total da audição”.

A pesquisa efetuada por Franco e Amorim (2020) objetivou identificar as concepções dos professores das escolas de Ensino Fundamental sobre a inclusão e o ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva matriculados nas classes comuns. Participaram 24 professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A maioria dos docentes confirmou já ter tido contato com pessoas com deficiência auditiva. Apesar do contato, ressaltaram não se sentir preparados para atender às necessidades educacionais dos educandos.

Por sua vez, o estudo de Silva *et al.* (2010) pretendeu investigar os conhecimentos, as percepções e as práticas de professores de Educação Infantil sobre crianças com alterações auditivas. Os autores identificaram que os professores da Educação Infantil apresentaram uma vaga compreensão acerca do conceito de deficiência auditiva. O mesmo pode ser observado no estudo de Lacerda (2006), o qual demonstrou o desconhecimento dos docentes do Ensino Fundamental sobre o conceito de deficiência, bem como quanto às implicações pedagógicas necessárias para atender às necessidades dos discentes, tais como adequações curriculares, atividades e estratégias em sala de aula.

Em relação ao conhecimento acerca da deficiência auditiva, concordamos com Delgado-Pinheiro e Omote (2010, p. 6), ao refletirem sobre conhecer os diferentes níveis de perda auditiva e como tais perdas podem impactar o desenvolvimento dos educandos. Pontuam ainda que “[...] todas as pessoas que trabalham com alunos com perda auditiva deveriam conhecer o potencial e as limitações dos recursos de amplificação”.

A falta de formação para lidar com educandos com deficiência foi apontada em pesquisas com foco na deficiência auditiva (Franco; Amorim, 2020; Silva *et al.*, 2010) e nas deficiências, de forma geral (Vitta; Vitta; Monteiro, 2010). Essa falta de formação docente pode resultar em informações equivocadas, as quais podem predizer práticas pedagógicas

aligeiradas e até mesmo incoerentes, as quais não correspondem às necessidades educativas dos discentes. Diante do exposto, as concepções docentes a propósito das deficiências, por vezes, revelam uma base comum relacionada a visões deterministas e de normalização.

A pesquisa implementada por Oliveira (2007) teve por objetivo investigar as representações sociais de oito docentes de um curso de Educação Física em relação às deficiências. Utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário sobre dados de identificação dos participantes e entrevista semiestruturada. Ao analisar os discursos docentes, o autor identificou concepções predeterminantes quanto à aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, as quais associavam as deficiências a um déficit orgânico.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem, os professores participantes da pesquisa relataram acreditar que as crianças com deficiência intelectual exibem maiores dificuldades de aprendizagem, quando comparadas às crianças com deficiência física. Além disso, as concepções dos professores revelaram uma visão das deficiências que mais se assemelhava a uma perspectiva determinista e normalizadora, pois os docentes localizavam os problemas nas próprias crianças.

Quanto às dificuldades vivenciadas por crianças com deficiência auditiva, houve relatos diversos sobre as dificuldades escolares, conforme expresso nos recortes a seguir: “de um modo geral, a comunicação é a maior dificuldade para a criança surda no processo de aprendizagem”, “ela muitas vezes não consegue acompanhar as aulas, pois não acompanha as explicações orais dos professores e nem os questionamentos dos demais alunos da sala de aula”, “seu aproveitamento é limitado”. Há também relatos que se referem às múltiplas dificuldades que a criança pode vivenciar: “[...] não ter infraestrutura e pessoal capacitado”, “ausência de formação adequada para atender as demandas da inclusão escolar”, “infraestrutura inadequada”. Percebe-se que, além das dificuldades tradicionalmente encontradas, como falta

de formação e recursos adequados, nos chama a atenção o relato de um dos participantes: “não interagir com os alunos ou professora, pois nem todos sabem a linguagem de sinais”. Esse não saber é uma deficiência do sistema educacional.

Na verdade, o relato do participante indica uma concepção que procura localizar as dificuldades na falta de preparo das escolas para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência. Omote (2018, p. 24) discute como os estudos sobre as concepções acerca das deficiências têm contribuído para elucidar aspectos envolvendo o entorno social das pessoas com deficiência. Ainda há desafios e “[...] espera-se, nas próximas décadas, um grande avanço nos estudos dessa natureza, capazes de estabelecer claramente as relações entre o entorno de pessoas com deficiência e o desempenho delas [...]”.

Por sua vez, as concepções dos professores sobre Deficiência Intelectual (DI) sugerem que essa deficiência é mal compreendida, destacando as dificuldades de aprendizagem. A título de exemplificação, eis o relato de um dos participantes acerca do conceito de deficiência intelectual: “Falta de conhecimento apropriado para a idade”. Diferentemente das outras concepções quanto às dificuldades que a criança com deficiência pode vivenciar, no ambiente escolar, as ligadas à DI apresentam maior foco na visão de déficit, segundo se visualiza, nos seguintes relatos: “falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula”, “dificuldades em se adaptar aos mais variados ambientes”, “muitas vezes a criança com deficiência intelectual não consegue acompanhar as atividades escolares por apresentar um grau intelectual diferente dos demais”.

Mafezoni e Simon (2020) realizaram uma pesquisa a fim de discutir as concepções de professores de Educação Especial de um município do Espírito Santo (Brasil) sobre a pessoa com deficiência intelectual. As concepções evidenciadas pelos professores demonstram uma visão numa perspectiva limitante e de déficit em relação ao desenvolvimento e aprendizagem. Os autores ainda frisam que tais concepções estigmatizantes podem

revelar práticas pedagógicas limitantes e embasadas apenas nas dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, sem considerar suas possibilidades de aprendizagem. Resultados encontrados por Melo (2018) corroboram os achados desse estudo, já que a autora observou que professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também expressaram concepções superficiais sobre a deficiência intelectual.

Rossato e Leonardo (2011) tiveram o objetivo de compreender e refletir sobre a educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, buscando conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores acerca da deficiência intelectual. Eles entrevistaram 21 professores pertencentes a três escolas especiais. Os autores perceberam que os docentes apresentam, de certa maneira, expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, no entanto, com ressalvas no que diz respeito à compreensão de conhecimentos científicos. Assim, as expectativas positivas são atravessadas por uma visão ainda incapacitante do processo de aprendizagem.

Wanderley (2006) ressalta a importância de se compreender a forma como as práticas excludentes são fundamentadas, para desnaturalizá-las. Diante do exposto, é relevante identificar as concepções docentes sobre as deficiências, pois estas podem gerar práticas pedagógicas excludentes adotadas pelos docentes, considerando que veem o não aprender dos alunos com deficiência como um processo natural, localizado no corpo do aluno e, portanto, não necessitam de ações planejadas intencionalmente, almejando o desenvolvimento dos educandos e levando em conta apenas as dificuldades e não observando as suas potencialidades.

A respeito de como concepções naturalizantes do não aprender e de como tais concepções reverberam nas práticas pedagógicas dos docentes, concordamos com Silva, Oliveira e Alves (2022, p. 1), ao discorrerem sobre a conscientização docente a propósito do desenvolvimento de "[...] um trabalho direcionado para suprir essas dificuldades ou ao menos amenizá-las, pois sua

capacidade de observação, de detecção de problemas, saber como lidar e dar feedback e definir como e quando intervir são de extrema importância".

Apple (2004) contribui com discussões a respeito de como os docentes têm sido privados do seu papel de seres pensantes sobre os processos de ensino. De acordo com o referido autor, cada vez mais, com a crescente onda neoliberal na área da educação, os governos têm recorrido a materiais pedagógicos prontos, com passo a passo a ser seguido, sendo dispensável o papel do educador de refletir sobre como organizar a sua aula, de sorte a contemplar as necessidades dos educandos.

A identidade profissional do pedagogo e os campos de estudo da Pedagogia têm sido questionados por Libâneo (2008, p. 25), o qual revela que muitos problemas e dilemas persistem, quando nos referimos à Pedagogia, como "[...] a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-métodos, a escola como local de trabalho capitalista". Além dos dilemas mencionados, o autor ainda discute como o papel da Pedagogia tem sido limitado ao uso de técnicas de ensino. Essa visão mais técnica da Pedagogia pode estar cooperando para a supressão do papel do pedagogo ser repensada para além do domínio da técnica, tratando-se, portanto, de uma simplificação da figura docente.

Compreende-se que, para abordar temas transversais, como diversidade e inclusão, torna-se imperioso resgatar o papel do pedagogo como um profissional reflexivo, capaz de atuar de forma planejada e intencional, numa constante revisão dos processos de ensino e aprendizagem, subsidiada por uma concepção da Pedagogia como campo de teoria e prática da educação.

#### **5.4 Efeitos da aplicação das atividades pelos professores sobre as Atitudes sociais dos estudantes de GE em relação à inclusão**

Em relação à constituição do grupo de GE, do total de 29 alunos, apenas 17 foram considerados participantes da pesquisa

mediante participação em todos os momentos de coleta de dados. O GC foi constituído por 70 alunos.

A fim de verificar a equivalência entre os estudantes das diferentes turmas de GE, foi adotado o teste de Kruskal-Wallis, tendo os grupos sido considerados equivalentes ( $p > 0,05$ ). No GC também foi encontrada a equivalência entre os grupos ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 7** – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes

Grupos	Varição (MIN-MAX)	Med	Dispersão (Q1 - Q3)	p
GE n= 17	4 – 58	48	36 – 54	0,42
GC n= 70	29 – 59	50	44 – 55	0,41

Fonte: elaboração própria.

Quando comparados GE e GC na etapa do pré-teste por meio de Mann Whitney, não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p = 0,14$ ), ou seja, no início da pesquisa os grupos foram considerados equivalentes. No pós-teste foi realizado o mesmo cálculo e encontramos o valor de  $p = 0,10$ .

Adicionalmente, realizaram-se comparações intragrupos por meio da Prova de Wilcoxon a fim de verificar diferenças nas atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão na comparação antes e após a realização de atividades envolvendo as temáticas da diversidade e inclusão. Essa comparação intragrupo gerou resultado muito próximo do nível de significância estabelecido ( $p = 0,06$ ).

**Tabela 8** – Variações, medianas e medidas de dispersão dos grupos de estudantes pré e pós-teste

Grupos	Etapa	Varição (MIN-MAX)	Med	Dispersão (Q1 - Q3)
GE n= 17	Pré	4 – 58	48	36 – 54
	Pós	35 – 58	54	43 – 57
GC n= 70	Pré 1	29 – 59	50	44 – 55

Fonte: elaboração própria.

Os resultados encontrados apontam a ausência de alteração nas atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão. Os achados diferem do estudo realizado por Vieira (2006), que descreveu as concepções e atitudes sociais de crianças sem deficiência acerca da deficiência mental e da inclusão, além de analisar os efeitos de um programa informativo sobre elas. O programa informativo, do qual o grupo de alunos que compôs o grupo experimental participou, foi composto por treze encontros semanais com duração de uma hora e meia cada. Os resultados mostraram-se promissores no que diz respeito a modificações nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Efeitos externos à aplicação das atividades pelos professores podem ter influenciado os resultados identificados nas atitudes sociais dos estudantes. A pandemia de Covid-19 pode ter impactado positiva ou negativamente os sentimentos de professores e alunos, tornando-os mais ou menos suscetíveis à mudança nas atitudes sociais. Além disso, a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos professores durante a pandemia também os levou a vivenciar situações de estresse, ansiedade, angústia e preocupação (Cipriani; Moreira; Carius, 2021). Os estudantes também vivenciaram situações similares (Vieira, *et al.*, 2020).

A respeito dos encontros formativos, as sugestões de atividades dadas aos professores são exemplos que possibilitam a exploração da temática das diferenças numa perspectiva interdisciplinar. Concebemos que se trata de um tema transversal, o qual estabelece conexões com os conteúdos das disciplinas. Desse modo, era esperado que os professores elaborassem suas atividades visando conduzir os estudantes a compreenderem que as diferenças estão presentes em todos os lugares, fazendo parte da constituição da sociedade. Portanto, o foco foi possibilitar a ampliação do olhar pedagógico, para não restringir as discussões sobre a temática apenas a disciplinas específicas, como História, por exemplo, ao se referir a grupos culturalmente diversos. A abordagem das diferenças vai muito além de discussões pontuais relacionadas a datas comemorativas ou disciplinas específicas.

Considera-se também que o material disponibilizado pela rede municipal para abordar diversas temáticas, incluindo a das diferenças, pode não ter contribuído para instigar reflexões profundas nos estudantes sobre esses assuntos. Sugere-se, conforme reflexões de Apple (2004), que o uso de qualquer material não substitui a criticidade do professor como ser pensante capaz de promover discussões sem se ater a materiais apostilados que visam puramente o lucro. Em vez disso, propõe-se uma ampliação de estudos para investigar como a intencionalidade pedagógica pode influenciar os processos de ensino e aprendizagem.

Talvez pudéssemos sugerir que as atividades elaboradas pelos professores não foram capazes de suscitar reflexões nos estudantes acerca da temática das diferenças. O fato de os professores precisarem adaptar todas as atividades elaboradas para o contexto tanto do ensino presencial quanto do ensino remoto pode ter contribuído para que os docentes se sentissem sobrecarregados no desenvolvimento e aplicação de atividades capazes de mobilizar os componentes das atitudes sociais de seus respectivos estudantes.

A aplicação de atividades por si só pode não produzir efeitos desejados nas atitudes sociais. Desse modo, é desejável que as atividades sejam estruturadas com intencionalidade docente, de modo a viabilizar reflexões sobre estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência.

Grant e Sleeter (2003) apresentam uma série de planos de aula que podem ser explorados de forma interdisciplinar, envolvendo as temáticas da diversidade e inclusão, inclusive em disciplinas como a Física. A título de exemplificação, destacamos o plano de aula denominado "Luminescência ou Incandescência". Este plano teve como objetivo permitir aos estudantes explorarem as propriedades de emissão de luz de diversos objetos. A partir dessa proposta de atividade, são sugeridos vários encaminhamentos para que o professor conduza os alunos a descreverem, por meio de palavras e esquemas, como imaginam

um cientista. Os estudantes, muitas vezes, tendem a associar a figura do cientista a um homem branco europeu. Os autores destacam que esse tipo de atividade pode suscitar reflexões nos estudantes sobre questões de gênero e raça.

Exemplos de planos de aula, como o proposto pelos autores, podem contribuir para abordar as temáticas da diversidade e inclusão, buscando estabelecer relações entre os conhecimentos expressos nas disciplinas escolares e a vida dos educandos. Nesse sentido, sugerimos também que os encontros formativos realizados junto aos docentes talvez necessitassem de uma exploração mais aprofundada da temática da interdisciplinaridade, uma vez que essa abordagem pode favorecer a conexão entre os conhecimentos historicamente construídos nos currículos e as experiências pessoais dos educandos. Talvez, devido à falta de sensibilização dos professores em relação às atitudes sociais, durante a intervenção realizada pelos docentes com seus alunos, por meio da aplicação de atividades, estas não foram abordadas visando estabelecer relações entre as disciplinas dos currículos e as temáticas de diversidade e inclusão.

A respeito das possíveis relações entre as modificações das atitudes sociais dos professores e de seus alunos, Vieira (2014) encontrou modificações positivas nas atitudes sociais dos professores após a formação e nas atitudes sociais de seus alunos, os quais participaram de um programa informativo acerca das deficiências. A pesquisa identificou, por meio de cruzamentos realizados estatisticamente, que os estudantes que apresentaram atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão após terem participado do programa informativo eram alunos dos professores que também apresentaram resultados positivos após terem passado pela formação. Por sua vez, Sunko e Kaselj (2020) procuraram identificar se há diferenças nas atitudes entre professores e alunos da educação infantil e pré-escolar sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil. Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente

significantes entre as atitudes sociais dos professores e alunos da educação infantil.

Diante do exposto, concordamos com Vieira (2014, p. 116) ao afirmar que “[...] Como toda relação, há uma via de mão dupla na interação professor-aluno”. Assim como o docente exerce forte influência sobre seus estudantes, estes o afetam intensamente.

## **5.5 Concepções dos estudantes acerca das deficiências**

As respostas dos estudantes quanto às concepções sobre as deficiências foram organizadas por: 1. Desconhecimento, 2. Ideia fantasiosa, 3. Informação equivocada e 4. Respostas favoráveis (Souza, 2010). A categoria “Desconhecimento” reuniu as falas dos participantes que indicaram expressões como “não sei” e “nunca vi”. Na categoria “Ideia fantasiosa”, foram incluídos os relatos como “tem os braços grandes”. Na categoria “Informação equivocada”, foram inseridos os relatos que evidenciaram concepções menos adequadas às deficiências, como, por exemplo: “não sabe de nada”. Por sua vez, a categoria “Respostas favoráveis” contemplou os relatos que apresentaram, de certo modo, descrições mais assertivas no tocante às deficiências.

A propósito de deficiência física, foi possível verificar que há estudantes que deram respostas mais adequadas, porém, há também uma parcela considerável de alunos que alegou desconhecimento. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Souza (2014), a qual, por meio da realização de dois estudos, objetivou investigar as concepções de deficiência de crianças e adolescentes sem deficiência, sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas em categorias distintas – deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva –, bem como verificar as atitudes sociais dessas mesmas crianças e adolescentes, quanto à inclusão de pessoas com deficiência. Em relação às concepções dos discentes, a autora observou que as crianças não apresentaram concepções favoráveis em relação à deficiência física.

A respeito do manejo de estratégias pedagógicas com o objetivo de alterar as concepções dos educandos quanto às deficiências, Conceição (2022) procurou compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a deficiência física, antes e após informações sobre a temática. Participaram do estudo 21 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. De maneira geral, foi possível identificar alterações positivas nas concepções dos estudantes, os quais passaram a retratar as pessoas com deficiência física de modo positivo.

Assim como no caso dos professores, os estudantes também tiveram suas respostas analisadas em relação às dificuldades que a criança com deficiência pode apresentar, no ambiente escolar. As respostas foram categorizadas a partir das mesmas categorias empregadas nos relatos dos professores. No que concerne às dificuldades que a criança com deficiência física pode evidenciar, observou-se que a maioria dos educandos relata que as crianças com deficiência física podem apresentar dificuldades escolares. Há também estudantes que indicaram desconhecimento das dificuldades que a criança com deficiência física pode vivenciar.

Relativamente à deficiência visual, a maioria dos estudantes deu resposta favorável, no que diz respeito à compreensão do conceito de deficiência. Há uma pequena parcela de alunos que alegou desconhecimento. Souza (2014) verificou que as crianças participantes de seu estudo demonstraram concepções mais favoráveis acerca da deficiência visual do que em relação à deficiência física. Resultados semelhantes foram obtidos na investigação de Conceição (2018), revelando que a deficiência visual foi percebida mais favoravelmente pelas crianças, quando comparada à deficiência física.

No que se refere às dificuldades da criança com deficiência visual, há uma parcela expressiva de estudantes que indicou dificuldades de natureza escolar, como, por exemplo: “dificuldade para escrever”, “dificuldade para ler”, “não consegue ver, nem escrever o que a professora está falando, mostrando”. Os resultados encontrados corroboram os achados de Souza (2014),

quanto à predominância das dificuldades do tipo escolar, no relato dos estudantes. Da mesma forma, quando foram indagados a respeito de como compreendiam o conceito de deficiência visual, houve estudantes que não souberam apontar o tipo de dificuldade que uma criança com deficiência visual pode vivenciar, no ambiente escolar.

A deficiência auditiva foi bem compreendida pela maioria dos estudantes; contudo, há uma pequena parcela de alunos que indicou desconhecimento do conceito. Conceição (2018) encontrou resultados contundentes, após os alunos terem passado por um programa informativo a respeito das deficiências. As crianças que passaram pela intervenção expressaram concepções mais favoráveis à deficiência auditiva. Por sua vez, Souza (2014) constatou que os alunos demonstraram concepções mais favoráveis em relação ao conceito de deficiência auditiva, quando comparadas com as concepções da deficiência física e visual.

Em relação à percepção das deficiências, Baleotti (2006) discute a visibilidade das deficiências e como algumas deficiências que requerem o uso de recursos de auxílio mais visíveis podem suscitar reflexões para contribuir para a ampliação de discussões sobre as deficiências. A esse respeito, pesquisa feita por Bhave e Pavnaskar (2022) mostrou como as crianças sem deficiência concebem as crianças com deficiência, com a solicitação de representação (desenho) de como tais crianças percebiam as deficiências. Os resultados do estudo revelaram que, quando a deficiência era mais visualmente compreendida, as crianças exibiam maior facilidade para sua representação, como, por exemplo, desenho de óculos escuros, cadeira de rodas, muletas, sem membros.

Examinando-se as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, percebe-se, assim como na análise das outras categorias de deficiência, uma predominância das dificuldades do tipo escolar, de acordo com os exemplos: “não vai escutar o que a professora está falando”, “ler”, “não entender o que a professora está falando”. Tais resultados não vão ao encontro do estudo de

Souza (2014), o qual obteve dados, quanto à deficiência auditiva, segundo os quais a categoria desconhecimento teve maior predominância, com 59% das respostas.

Com respeito à deficiência intelectual, há uma parcela expressiva de alunos que indicou desconhecimento desse tipo de deficiência, mencionando informações equivocadas acerca do conceito. Os resultados encontrados por Souza (2014) corroboram os achados do presente estudo, porque evidenciam que os alunos ainda não compreendem bem o conceito de deficiência intelectual e, muitas vezes, indicam informações equivocadas sobre o conceito. Conceição (2018) também verificou que as crianças, no momento do pré-teste, indicaram pouca compreensão acerca da deficiência intelectual; apenas 22% dos alunos apresentaram concepções mais favoráveis em relação a essa deficiência. Após os alunos terem vivenciado o programa informativo, mais alunos passaram a ter concepções mais favoráveis.

Quanto às dificuldades escolares, a maioria dos alunos não soube responder e há aqueles que atribuem a predominância de dificuldades do tipo escolar, como nos seguintes exemplos: “não aprende quase nada”, “aprende devagar”, “esquecer sobre o que está fazendo”. Esses resultados são semelhantes aos de Souza (2014).

De modo geral, é possível perceber que até mesmo deficiências mais visíveis, as quais podem exigir o uso de algum recurso, como, por exemplo, bengala e óculos, não são muito bem compreendidas pelas crianças, visto que, como observado, todas as deficiências estudadas indicaram algum grau de incompreensão, por parte dos discentes. Tais achados podem suscitar reflexões sobre a forma como a escola tem se organizado para abordar a temática da diversidade e da inclusão, nas salas de aula, uma vez que, em todas as escolas pesquisadas, há alunos com deficiência matriculados. Reflexões importantes a esse respeito são levantadas no estudo de Vieira (2006), o qual descreveu concepções e atitudes sociais de crianças não deficientes acerca da deficiência mental e da inclusão e analisou os efeitos de um programa informativo sobre elas. A autora

encontrou que, apesar do contato com pessoas com deficiência no contexto escolar, há uma parcela expressiva de discentes que relataram nunca ter visto pessoas com deficiência mental.

As informações sobre as pessoas com deficiência podem auxiliar no desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (Vieira, 2006). Contudo, para que a abordagem dessas informações no ambiente escolar seja promissora, é necessária uma organização mais profícua, a fim de que a relevância da temática não seja tratada como mais uma moda, na área da educação. Luck (2010) enfatiza que os docentes têm recebido muitas demandas para serem trabalhadas na escola, cada vez mais encaradas pelos docentes como modismos e, portanto, que acabam sendo recebidas como mais uma tarefa a ser cumprida, traduzindo-se em ações pouco compreendidas e sem intencionalidade, por parte dos docentes.

Nessa direção, consideramos relevante refletir a respeito do modo como tais informações são abordadas, no ambiente escolar, pois, como se sabe bem, se cobra cada vez mais das escolas responsabilidade em atingir outras demandas, como, por exemplo, um bom desempenho em avaliações externas. Apple (2004) retrata como a onda neoliberal tem ecoado no mundo, de sorte que as instituições escolares têm voltado seu foco para atender às demandas provenientes das avaliações externas e de como o currículo tem sido esvaziado de sentido, quando existe uma hierarquia de conhecimentos a serem priorizados pelas escolas.

Nesse contexto, a abordagem interdisciplinar defendida neste trabalho não é compreendida como mais uma ferramenta técnica a serviço da melhoria do rendimento dos alunos, nas avaliações externas. A interdisciplinaridade não é encarada como uma estratégia que visa a diluir saberes considerados menos importantes, em favor de saberes considerados mais importantes, todavia, como uma atitude reflexiva por parte dos professores, conforme Luck (2010) e Fazenda (2012), de maneira a resgatar a função do professor como um ser pensante, capaz de conduzir os

discentes a acessar os saberes historicamente construídos, para conseguir estabelecer relações entre tais saberes com a própria vida.

Assim, cremos que as discussões a respeito das deficiências precisam ser refletidas nas escolas, de modo intencional e não como mais uma tarefa a ser cumprida pelos professores. Concordamos com Vieira e Omote (2021), ao destacarem a relevância das relações interpessoais entre professores, alunos e seus pares, na construção de um ambiente educacional mais acolhedor. Possibilitar um ambiente mais acolhedor requer também que as formações de professores abordem aspectos direcionados às variáveis de alunos e professores, uma vez que uma das variáveis, como, por exemplo, as atitudes sociais, podem influenciar as condutas dos alunos e dos alunos com seus pares.

## 6. Conclusões

Os resultados do estudo não evidenciaram mudanças significantes nas atitudes sociais de professores e alunos em relação à inclusão. Uma possível explicação para isso pode estar relacionada ao tamanho da amostra utilizada, o que sugere que uma amostra mais ampla poderia gerar dados mais robustos e conclusivos.

Outro fator que possivelmente contribuiu para a ausência de resultados expressivos refere-se ao contexto em que a pesquisa foi realizada, marcado pela pandemia da Covid-19. As formações ocorreram de maneira remota, o que pode ter impactado diretamente a eficácia dos encontros. Vale destacar que ainda são escassas as pesquisas que analisam de forma aprofundada os efeitos da pandemia sobre os processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, torna-se pertinente recomendar investigações futuras que examinem em que medida a adoção do formato *on-line* para cursos e atividades formativas influencia os resultados, especialmente considerando que grande parte dos estudos anteriores sobre inclusão foi desenvolvida em contextos presenciais.

Além disso, sugere-se a ampliação de pesquisas que explorem possíveis relações entre a transformação das atitudes sociais dos alunos e a implementação, pelos docentes, de atividades baseadas que demonstraram efetividade. Seria também relevante comparar esses resultados com aqueles obtidos quando as atividades são planejadas e executadas diretamente pelos próprios professores. Uma análise mais detalhada dos aspectos didáticos dessas atividades — considerando os objetivos delineados, os conteúdos escolhidos e as estratégias pedagógicas empregadas — pode oferecer importantes contribuições para essa discussão.

Adicionalmente, considera-se necessário que futuras investigações se debrucem sobre a forma como a temática da

diversidade e das diferenças é abordada tanto no currículo formal quanto na prática pedagógica cotidiana. Estudos anteriores apontam para uma hierarquização dos saberes escolares, o que se reflete na centralidade conferida a determinadas disciplinas em detrimento de outras. Nesse sentido, é relevante compreender em quais contextos e componentes curriculares as discussões sobre inclusão e diversidade são efetivamente promovidas.

No que se refere às concepções sobre as deficiências, os dados revelam que as escolas continuam enfrentando desafios estruturais e materiais, permanecendo questões que há muito vêm sendo apontadas pela literatura da área. Isso indica que, além das barreiras arquitetônicas, ainda há um longo caminho a ser percorrido na superação de barreiras atitudinais, que são fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva.

As concepções dos professores sobre as deficiências ainda expressam uma visão que focaliza o déficit. Essa visão não auxilia a ampliar a oferta de um ensino intencional focado nas necessidades individuais de cada aluno, uma vez que padroniza os processos de ensino e aprendizagem. As concepções dos alunos acerca das deficiências também sinalizam incompreensões envolvendo o conceito de deficiência, principalmente quanto ao conceito de deficiência intelectual, assim como observado nos relatos dos professores.

A respeito da relação entre as concepções dos professores e seus respectivos alunos, foi possível identificar que os alunos apresentam igualmente incompreensões acentuadas acerca das deficiências. Poderíamos sugerir que tais incompreensões são também resultado de um ensino que não leva em consideração as diferenças de cada educando. Pode-se depreender que a figura docente continua exercendo papel centralizador nos processos de ensino.

Ao analisar os relatos referentes às dificuldades enfrentadas por crianças com deficiência na realização das atividades escolares, constatou-se que há pouca menção à interação entre professor e colegas como um desafio a ser enfrentado. Tal

constatação pode indicar o baixo investimento em práticas pedagógicas que valorizem esses aspectos no cotidiano escolar. Além disso, pode-se inferir que a organização dos currículos escolares não favorece o tratamento das relações interpessoais, uma vez que existe uma clara hierarquização dos saberes, onde disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa são privilegiadas, enquanto áreas como História, Geografia e outras, que poderiam fomentar discussões sobre diversidade e inclusão, são relegadas a um plano secundário.

Diante disso, recomenda-se a ampliação de pesquisas que investiguem o espaço reservado às discussões sobre as relações interpessoais e deficiências, tanto no currículo formal quanto na prática pedagógica diária. Afinal, os conteúdos curriculares refletem as atitudes e valores que a sociedade pretende cultivar. Nesse contexto, sugere-se também um aprofundamento nos estudos sobre as concepções dos professores acerca da interdisciplinaridade, visto que essa abordagem busca estabelecer conexões entre os conhecimentos dos alunos e suas experiências de vida.

Por fim, no que se refere à abordagem das temáticas da diversidade e inclusão em sala de aula, é importante compreender como elas são efetivamente trabalhadas, seja em termos de concepções, seja na prática pedagógica. Para que o educando possa refletir sobre as relações sociais, é essencial que ele compreenda de que forma o conhecimento transmitido pode impactar sua vida. Caso contrário, tratar a inclusão de forma superficial, sem promover uma reflexão crítica sobre estereótipos, preconceitos e concepções relacionadas às pessoas com deficiência, pode perpetuar situações em que o *status quo* continue a predominar.



## Referências

- AJUWON, P. et al. Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. p. 131-140, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114546.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.
- ALJUNDI, K. Impact of the introduction to special education course in improving attitudes among handicapped individuals. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, v. 16, N. 3, 2022.
- ALORANI, O.; AL-LABADI, A. Effect of field training on the attitude of students towards persons with disabilities in special education centers. **International Journal of Education and Practice**. v. 8, n. 2, p. 337-346, 2020.
- ALVES, A.; MATSUKURA, T. A tecnologia assistiva no contexto da escola regular: relatos dos cuidadores de alunos com deficiência física. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 1, 2011.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. et al. Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1125-1145, 2011.
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. **Eur. J. Spec. Needs Educ.** v. 17, p. 129-147, 2002.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. *In: Simpósio em Filosofia e Ciência, 5 – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências*, 2003, Marília. Anais eletrônicos. Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.

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

BANDEIRA, I. D. F. **Diversidade sexual na educação básica: um estudo sobre estratégias para inserção das temáticas no cotidiano escolar.** 2021, 91 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2021.

BARRETO, C.; REIS, M. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia*, v. 22/1, jan./jun. 2011.

BENITEZ, P. et al. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 27, e0125, p. 477-492, 2021.

BLACKMAN, S. Barbadian students' attitudes towards including peers with disabilities in regular education. *International journal of special education*, v. 31, n. 1, p. 135-146, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa civil – subchefia de assuntos jurídicos, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: documento introdutório. Versão preliminar. Novembro de 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- BRIANT, M.; OLIVER, F. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. v.8. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012.
- BRITO, M. C.; OMOTE, S. Atitudes sociais de colegas de classe de alunos com Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva. *In*: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. (org.). **Atitudes sociais e concepções sobre inclusão**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.
- BROWNING, N. O desenvolvimento das aptidões literárias da criança com deficiência física. **Temas sobre desenvolvimento**, p. 35-41, 2002.

CARROLL, A.; FORLIN, C.; JOBLING, A. The Impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. **Teacher Education Quarterly**, p. 65-79, Summer, 2003.

CARVALHO, L. R. P. S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso de um município paulista**. 2008. 141 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2008.

CIPRIANI, F.; MOREIRA, A.; CARIUS, A. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e105199, 2021.

CONCEIÇÃO, A. N. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. **Ensino & Pesquisa**, v. 20 n. 3, 2022.

CONCEIÇÃO, A. N. **Construindo um ambiente inclusivo**: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CORNICK, M.; SAVOIA, M. **Psicologia Social**. São Paulo: McGraw - Hill, 1989.

COSTELLO, S.; BOYLE, C. Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. **Australian Journal of Teacher Education**, 38, 129–143, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/257307858\\_Pre-service\\_Secondary\\_Teachers'\\_Attitudes\\_Towards\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/257307858_Pre-service_Secondary_Teachers'_Attitudes_Towards_Inclusive_Education). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

DELGADO-PINHEIRO, E.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 12, p. 633-640, 2010.

DIAMOND, K.; HONG, S.; TU, H. Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. **Exceptionality**, 2008.

DIAMOND, K.; TU, H. Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. **Journal of Applied Developmental Psychology** 30: 75-81, 2009.

DI MAGGIO, I. et al. Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, 47:1, 3-11, 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de uma ferramenta para a didatização de gêneros orais e escritos. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DRAGO, R.; MANGA, V. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 3, p. 292-310, ago./dez, 2017.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18ª ed. Papirus Editora, 2012.

FERRAZ, C.; ARAÚJO, M.; CARREIRO, L. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no Ensino Fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, 2010.

FERREIRA, F; SANTOS, F. dos. Reflexões sobre a pedagogia das competências. In: III Congresso do CPAN. II Semana integrada Graduação e Pós-graduação. Base Nacional Comum Curricular: impactos na formação de professores, 2018, Campo Grande, MS, **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: [https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C\\_12.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf). Acesso em: 06 dez. 2023.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FERNANDES JUNIOR, M; CALUZI, J. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>. Acesso em: 21 de dezembro de 2021.

FRANCO, D.; AMORIM, G. A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 265-293, 2020.

FREITAS, R. M. **Concepções infantis sobre a inclusão de crianças com deficiência**: um estudo a partir do brincar. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIROTTO, E. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v.40, 2019.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil. **Comunicações - Caderno do programa de pós-graduação em Educação**. Ano 10, nº 1. Jun 2003.

GODDARD, C.; EVANS, D. Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. **Australian Journal of Teacher Education**, v.43, p. 121 – 142, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

GRANT, C.; SLEETER, C. **Turning on learning**: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability. Third edition, John Wiley & Sons, Inc, 2003.

HERNANDÉZ – VÁZQUEZ, et al. Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión.

**Apuntes. Educación Física y Deportes.** n. 103, p. 24-30, 2011.

HONG, S.; KWON, K.; JEON, H. Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. **Infant and Child Development**, v. 23, n. 2, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Cortez, 2017.

JONES, J.; GALLUS, K.; MANNING-OUELLETTE, A. Exploring the Impact of Community-Engaged Programs on Undergraduate Students' Attitudes Toward Intellectual Disability. **Journal of Community Engagement and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 19 - 33, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1360216.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

KIJIMA, G. Y. M. **Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão.** 2008. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

KOUTROUBA, K.; VAMVAKARI, M.; THEODOROPOULOS, E. Students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. **European Journal of Special Needs Education**, 23(4):413–421. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856250802387422>. Acesso em: 04 de novembro de 2022. 2008.

LACERDA, C. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LARRIVEE, B. Effect of Inservice Training Intensity on Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. **Exceptional Children**, v. 48, n. 1, 1981.

LENOIR, Y.; Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável. *In: In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Org). Didática e Interdisciplinaridade*, 17ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.12, n.2, 2008.

LEYTHAM, P.; DAWSON, S.; RASMUSSEN, C. Changing perceptions of pre-service educators Through service-learning. **JISTE**, vol. 22, nº. 2, 2018.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10ª ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

LOPES, M.; SILVA, F. A Diversidade na Sala de Aula e suas Influências na Formação de Identidades Discentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49195> . Acesso em: 08 de nov. de 2023.

LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. **Disability Studies Quarterly**. v. 27, n. 4. p. 1 – 13, 2007. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n.3, p. 97-508, 2008.

MAFEZONI, A.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educ. Perspect**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, 2020.

MALE, D. The impact of a professional development programme on teachers attitudes towards inclusion. **Support for learning**, v. 26, 2011.

MARSIGLIA, A.; PINA, L.; MACHADO, V.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, F.; MARQUES, C. A inclusão de estudantes com deficiência visual: concepções de professores de ciências sobre um contexto real. **Actio: Docência em Ciências**, v. 7, n.3, 2022.

MELO, L. V. de. **Deficiência Intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIGUEL, P. C.; CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA A. A. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira, **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MINETTO, M. F. **Currículo e Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Inter Saberes, 2021.

NAIDITCH, F. Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. **Educação, Porto Alegre**, v.32, n.1, p. 25-32, jan/abr, 2009.

NASCIMENTO, M. R. A. do. **Formação de professores e Currículo: uma prática em Ciências da Natureza para a diversidade com alunos indígenas em escola não indígena na cidade de Manaus/ AM**. 185 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, J. D. B. **Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior**. 2007, 187 f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, V. T. F. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 2017, 281 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 33-47. 2005.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 21-32, 2018.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. v. 15, n. 32, p. 387-396. 2005.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.6, n.1, p.7-15, 2011.

ORRICO, H. F. **A inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais frente ao aspecto atitudinal**

**do corpo docente nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental.** 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2011.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers’ attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. **Disability and Society**, p. 231–242. 2006.

PEREIRA, A. A. **Atitudes sociais de professores da educação infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com síndrome de Down.** 2019. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2019.

PEREIRA JUNIOR, A. A. **Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Regular Municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva.** 2009. 120 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2009.

PÉREZ, L.; CERVERA, P.; MÍNGUEZ, R. Teachers’ Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. **Educ. Sci.** 11, 58, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>. Acesso em: 15 out. 2022.

PLACCO, V.; SILVA, S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E; ALMEIDA, L; CHRISTOV, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QUEIROZ, A. M. **Literatura Surda nas práticas de Professores Surdos em Escola bilíngue.** 2021, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

REIS, M.; EUFRÁSIO, D.; BAZON, F. A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.111-130, 2010.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.; JABLONSKY, B. **Psicologia social**. 32ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2018.

RODRIGUES, A. **Psicologia social para principiantes: estudo da interação humana**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSSATO, S.; LEONARDO, N. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr, 2011.

SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, G. **Interdisciplinaridade: concepções e práticas de docentes em um instituto**

da Universidade Federal da Bahia. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Interdisciplinares sobre a universidade) - Universidade Federal da Bahia UFBA, Bahia, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SHADE, R.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes towards inclusion. **Preventing School Failure**, p. 37-41. 2001.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T.; EARLE, C. Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. **International Journal of Special Education**. p. 80-93, 2006.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. **Disability & Society**. v. 23, n. 7, p. 73 – 785, 2008.

SILVA, E. G. **O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: Uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2008.

SILVA, *et al.* Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. **Rev. soc. bras. Fonoaudiologia**, v.15, nº 2, 2010.

SILVA, K.F.W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, L. C. de. O. **Um olhar sobre a concepção docente de interdisciplinaridade em uma escola de Ensino médio da rede privada**. 2017. 159 f.,

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, W. L. da. **Representações dos professores(as) da educação básica do município do paulista- Pe sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

SILVEIRA, K.; ENUMO, S.; ROSA, E. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma

revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695–708, out. 2012.

SOUZA, M. M. G. da. S. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G. da. S.; LINDOLPHO, D. P.; PEREIRA, A. A. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, Â. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editoria Fi. 2018.

SOUZA, M. V. de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural**. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STYLIANIDOU, N.; MAVROU, K. Exploring Adolescents’ Understandings of Disability in a Blended Environment of Interactions. **Education Sciences**, 11, 68, 2021.

SUNKO, E.; KASELJ, I. Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with Down Syndrome. **International Journal of Education and Practic**. v. 8, n. 3, p. 485-497, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268053>. Acesso em: 15 outubro de 2022.

TORRES, J.; MENDES, E. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.765-780, Out.-Dez., 2019.

TRENT, S.; PERNELL, E.; MUNGAI, A.; CHIMEDZA, R. Using concept maps to measure conceptual change in preservice teachers enrolled in a

multicultural education/special. education course. **Remedial and Special Education**, 19(1), 16-31, 1998.

TWAIN, M. **As aventuras de Tom Sawyer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da formação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2014.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, 2021.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; SOUZA, M. M. G. da S. Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão. **Espaço Pedagógico**. v. 29, n. 1, Passo Fundo, p. 132-148, 2022. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

VIEIRA, C. M. **Programa Informativo sobre deficiência mental e Inclusão: Efeitos nas atitudes sociais e concepções de crianças não deficientes**. 2006. 208 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIEIRA, K. M. *et al.* Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i3.1147. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em: 17 jan. 2024.

VITTA, F de.; VITTA, A.; MONTEIRO, de, A. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

VOLTZ, D. Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. **Action in Teacher Education**, 25(1), 5-13, 2003.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

WENNING, G. G. **Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica**. 2019, 129 f. Dissertação de mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de pós-graduação em Música, Porto Alegre/ RS, 2019.

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

YARAYA, T. et al. The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. **South African Journal of Education**, Volume 38, Number 2, May 2018.

## Anexo I- Questionário 1- Concepções sobre as deficiências (docentes)



Seção 1 de 3

### CONCEPÇÕES SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

Prezados,

Sou Adriana Alonso Pereira (<http://lattes.cnpq.br/8525124471654590>), aluna do Doutorado Acadêmico da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP e estou desenvolvendo pesquisa de doutorado, cujo título: DIVERSIDADE E INCLUSÃO A PARTIR DE UM MODELO DE INFUSÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINAR: ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES E CRIANÇAS e, para tanto, necessito coletar dados por meio de um questionário junto aos professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, solicito a gentileza de responder esse questionário.

Ressalto que seus dados pessoais estarão sob sigilo e os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes.

Por fim, qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora por meio do e-mail: [adriana.hds@gmail.com](mailto:adriana.hds@gmail.com)

## Dados pessoais

Nome

Sua resposta

E-mail \*

Sua resposta

Tempo de atuação no magistério \*

Sua resposta

Nome da escola e turma em que leciona atualmente \*

Sua resposta

1. O que é a deficiência física \*

Sua resposta

2. Quais as dificuldades que a criança com deficiência física pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

3. O que é a deficiência visual? \*

Sua resposta

---

4. Quais as dificuldades que a criança cega pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

---

5. O que é a deficiência auditiva? \*

Sua resposta

---

6. Quais as dificuldades que a criança surda pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

---

7. O que é a deficiência intelectual? \*

Sua resposta

---

8. Quais as dificuldades que a criança com deficiência intelectual pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

---

9. O que é o autismo? \*

Sua resposta

---

10. Quais as dificuldades que a criança autista pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

---

11. O que é a altas habilidades/superdotação? \*

Sua resposta

---

12. Quais as dificuldades que a criança superdotada pode apresentar na realização das atividades escolares? \*

Sua resposta

---

**Anexo II- Questionário 2- Concepções sobre as deficiências  
(estudante)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Você conhece ou já teve contato com algum deficiente? Sim ( )

Não ( )

Qual era a deficiência? \_\_\_\_\_

1 – Como é a criança deficiente física?

Resposta \_\_\_\_\_

2 – Por que alguma criança fica deficiente física?

Resposta \_\_\_\_\_

3 – Quais as dificuldades que a criança deficiente física pode ter nas atividades da escola?

Resposta \_\_\_\_\_

4 – Você acha que a criança deficiente física pode estudar na mesma classe que você?

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

5 – Como é a criança cega?

Resposta \_\_\_\_\_

6 – Por que alguma criança fica cega?

Resposta \_\_\_\_\_

7 – Quais as dificuldades que a criança cega pode ter nas atividades da escola?

Resposta \_\_\_\_\_

8 – Você acha que a criança cega pode estudar na mesma classe que você?

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

9 – Como é a criança surda?

Resposta \_\_\_\_\_

10 – Por que alguma criança fica surda?

Resposta \_\_\_\_\_

11 – Quais as dificuldades que a criança surda pode ter nas atividades da escola?

Resposta \_\_\_\_\_

12 – Você acha que a criança surda pode estudar na mesma classe que você?

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

13 – Como é a criança deficiente mental?

Resposta \_\_\_\_\_

14 – Por que alguma criança fica deficiente mental?

Resposta \_\_\_\_\_

15 – Quais as dificuldades que a criança deficiente mental pode ter nas atividades da escola?

Resposta \_\_\_\_\_

16 – Você acha que a criança deficiente mental pode estudar na mesma classe que você?

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

"[...] este livro constitui uma contribuição relevante e necessária para todos aqueles que atuam ou pesquisam na interface entre formação docente e inclusão escolar. Seu valor reside não apenas nos resultados de pesquisa apresentados, mas, sobretudo, nas reflexões que suscita".

Dra. Ketilin Mayra Pedro



ISBN 978-65-265-2198-4

