

ATTITUDES SOCIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL^{1, 2}

SOCIAL ATTITUDES AND INITIAL TEACHER EDUCATION FOR SPECIAL EDUCATION

Josiane Pereira TORRES³
Enicéia Gonçalves MENDES⁴

RESUMO: Esta pesquisa propôs-se a 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. Foi desenvolvido e implementado um programa de formação de professores com vistas a testar esse efeito nas seguintes temáticas: História, Políticas e Práticas Pedagógicas. O programa de formação foi desenvolvido no *Moodle* e dividido em três unidades, cada uma abordando uma das temáticas. Participaram do estudo 88 estudantes de licenciaturas distribuídos em três salas do *Moodle*. O ambiente do curso foi composto por três abas principais, concentrando as três temáticas a serem testadas, e foram criadas três salas virtuais separadas. Cada sala iniciou o curso por uma temática, as quais foram abordadas simultaneamente e intercaladas. Antes e após a participação dos cursistas na primeira unidade do curso, suas atitudes sociais foram mensuradas via Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão (ELASI). Por meio de testes estatísticos, constatou-se que não houve diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas, bem como intrassalas. No entanto, há de considerar-se que a maioria dos cursistas já iniciou o curso com atitudes próximas ao extremo máximo da ELASI. Os resultados colocam para refletir que as temáticas abordadas em cursos de licenciatura apresentam certo potencial para promover mudanças de atitudes nos licenciandos, mas talvez seja o momento de repensar a abordagem e a significância dadas a essas disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. Atitudes sociais.

ABSTRACT: This research aimed to verify if, among three themes, commonly used in teacher Education for Special Education, any would present greater potential to promote changes in social attitudes in undergraduate students. It was developed and implemented a teacher-preparation program in order to test this effect of the following themes: History, Policies and Pedagogical Practices. The training program was developed in Moodle and was divided into three units, each addressing one of the topics. Eighty-eight undergraduate students participated in the study, distributed in three Moodle rooms. The course environment was composed of three main tabs concentrating the three themes to be tested, and three separate virtual rooms were created. Each room started the course with a theme, which were addressed simultaneously and interspersed. Before and after the participation of the undergraduate students in the first unit of the course, their social attitudes were measured by Likert Scale of Social Attitudes in relation to inclusion (ELASI). By means of statistical tests, it was verified that there was no statistically significant difference in the attitudes of the students for each one of the subjects tested among the rooms, as well as intra-rooms. However, it should be considered that the majority of the students have already started the course with attitudes close to the extreme maximum of ELASI. The results suggest that the topics covered in undergraduate courses present some potential to promote changes in attitudes among undergraduates, but perhaps it is time to rethink the approach and significance given to these disciplines.

KEYWORDS: Special education. Teacher education. Social attitudes.

1 INTRODUÇÃO

A precária formação inicial de professores para atuar com estudantes do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular é um fato elencado há um tempo pela literatura da área (Pletsch, 2009); entretanto, ainda se mostra como uma problemática atual (Manzini,

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). jtfisica@gmail.com. Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

⁴ Professora Titular do Departamento de Psicologia – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). enicéia.mendes@gmail.com. São Carlos/São Paulo/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

2018). A política de Educação Especial tem-se efetivado do ponto de vista de garantia de acesso dos alunos PAEE ao ensino regular; no entanto, nesse cenário de inclusão escolar, oferecer subsídios que venham fortalecer o trabalho do professor ainda carece de resultados efetivos.

Apenas a inserção de disciplinas que discutem a Educação Especial nas licenciaturas mostra-se como prática insuficiente, uma vez que “pode redundar em práticas exatamente contrárias aos fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem” (Bueno, 1998, p. 11). Além disso, a literatura mostra que os professores recém-formados, os quais experienciaram esse tipo de disciplina durante a graduação, revelam sentir-se despreparados para lidar com estudantes do PAEE (Silva, Miranda, & Bordas, 2017). Acontece que

anualmente nossas universidades formam professores que muitas vezes desconhecem o fato de que terão seguramente alunos do PAEE em suas turmas. Esses professores que desconhecem as leis e os direitos desses estudantes poderão continuar questionando a presença dos alunos PAEE na escola ou inviabilizando que eles tenham acesso ao currículo. Eles continuaram reclamando, e com razão, pois não foram preparados para ensinar tais alunos e não poderão contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, mais justa e menos desigual. (Torres & Mendes, 2018, p. 18).

Souza (2013) constatou, a partir de uma análise criteriosa de currículos de licenciaturas, que a inclusão de disciplinas referentes à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva incide preferencialmente em cursos de Pedagogia. Ainda, notou a falta de sintonia entre os currículos de licenciaturas, visto que ora se priorizava uma formação geral mais abrangente acerca sobre a Educação Especial, ora havia prioridade de se discutir as especificidades das deficiências, caracterizando-se mais como uma formação técnica (Souza, 2013). Esse achado revela a falta de uma política com orientações mais sistematizadas e definidas acerca da formação inicial de professores para a Educação Especial. Conforme assinala Miranda (2011), “a implantação de uma política inclusiva, com vistas a garantir um ensino de qualidade e aprendizagem de todos os alunos, implica num compromisso com a formação dos professores voltados para esse princípio” (p. 137).

Para além de programas de formação de professores estruturados na descrição e na compreensão de características advindas de deficiências do PAEE, há de considerarem-se abordagens que priorizem outras vertentes como relevantes para um processo formativo, como a construção de atitudes sociais em relação à inclusão (Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005). Destaca-se esse fato, dado que pesquisas mostram que os professores que possuem atitudes mais positivas com relação à inclusão utilizam estratégias de ensino mais inclusivas em suas aulas (Bender, Vail, & Scott, 1995). Nesse sentido, explorar estratégias, cujo propósito seja investigar possíveis intervenções com potencial de mudança ou construção de atitudes favoráveis à inclusão, pode mostrar-se como algo válido para o cenário da formação de professores na atualidade (Vieira & Omote, 2017).

As atitudes sociais são uma predisposição à ação (Freedman, Carlsmith, & Sears, 1970; Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2010), logo isso justifica o fato de os professores com atitudes favoráveis a inclusão usarem com mais frequência recursos inclusivos do que aqueles com atitudes menos favoráveis.

A legislação nacional prevê o acesso ao ensino regular de estudantes do PAEE; entretanto, não se pode garantir também atitudes favoráveis a essa política por parte dos professores, como a aceitação e a adoção de práticas inclusivas que efetivem a permanência e o sucesso escolar desses estudantes. Pesquisas têm apontado as atitudes dos professores como forte preditoras para parte do sucesso da inclusão de estudantes PAEE (Lambe & Bones, 2006). Pode-se atribuir as atitudes um indicativo de ações e de comportamentos, de modo que ações e comportamentos positivos serão resultados de atitudes também positivas. Dessa forma, as atitudes dos professores com relação à inclusão escolar pode ser um fator chave na determinação do sucesso ou do fracasso da educação inclusiva.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivos: a) verificar isoladamente o efeito das temáticas História, Políticas e Práticas pedagógicas e nas atitudes sociais de licenciandos em ciências exatas por meio de um programa de formação docente na modalidade a distância; e b) analisar se, dentre as três temáticas, alguma apresentaria maior efeito entre os cursistas, no que diz respeito a maior mudança de atitude social.

2 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa experimental com um delineamento de pré-teste-intervenção-pós-teste (Campbell & Stanley, 1979). A coleta de dados deu-se pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio das ferramentas e dos métodos de ensino oferecidos pelo *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, o qual possibilitou concentrar os cursistas com os critérios estabelecidos para a pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE 54283416.7.0000.5504, Parecer 1.540.469) e cumpriu os requisitos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

2.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 88 estudantes de licenciaturas, divididos entre licenciatura em Física, Química e Matemática. Os participantes foram selecionados por meio de inscrições para participação no curso oferecido. Como critérios para a seleção, foram considerados: licenciandos de uma das três áreas do conhecimento e estarem matriculados no último ano do curso. Na Tabela 1, mostra-se a caracterização dos participantes.

Curso	Sexo		Idade média	Outra ocupação		Outra formação		Experiência PAEE		Educação Especial na licenciatura	
	F	M		S	N	S	N	S	N	S	N
Física (n=24)	16	8	27,5	13	11	2	22	6	18	18	6
Química (n=28)	22	6	25,86	16	12	2	26	12	16	22	6
Matemática (n=36)	18	18	31,36	25	11	10	26	17	19	24	12
Total (n=88)	56	32		54	34	14	74	35	53	64	24

Tabela 1. Descrição dos participantes.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com relação à localização dos participantes, a maior concentração foi no estado de São Paulo com 39, seguido da Bahia (10), Minas Gerais (9), Mato Grosso do Sul (6), Pará (6), Rio de Janeiro (6), Espírito Santo (5), Paraná (2), Amazonas (1), Piauí (1), Goiás (1), Rio Grande do Sul (1) e Santa Catarina (1).

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Um programa de formação de professores foi o recurso usado para coletar os dados com o intuito de alcançar os propósitos do estudo. Para tal, os instrumentos usados foram:

- *Formulário para caracterização dos participantes*: responsável por coletar as informações pertinentes à caracterização do perfil dos participantes. Foi um instrumento elaborado pelas pesquisadoras e disponibilizado aos participantes via Formulários do Google.
- *Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)*: tratou-se de um instrumento com o propósito de mensurar as atitudes sociais com relação à inclusão (Omote, 2005). Foi elaborado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. A ELASI é organizada por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B), cada uma composta por 35 itens, sendo 30 deles responsáveis por realizar a medida das atitudes, e os outros cinco compõem a escala de mentira que atua como um indicador da confiabilidade das respostas dos respondentes, uma vez que suas respostas são completamente previsíveis. Dentre os 30 itens responsáveis por mensurar as atitudes sociais, 15 são itens positivos, os quais indicam concordância com o enunciado; e os outros 15 são itens negativos, indicando atitudes desfavoráveis à inclusão. Cada um dos itens é composto por um determinado enunciado para o qual é esperado uma das respostas: *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente*. A ELASI foi o instrumento responsável pela medida nesse estudo e foi enviada aos participantes via Formulários do Google.
- *Questionário de validação social do curso*: foi um roteiro de questões adaptado de estudos já desenvolvidos no grupo de pesquisa e foi responsável por permitir uma avaliação do processo formativo, oferecido aos participantes, sob suas perspectivas. Composto por duas partes, sendo a primeira com 19 tópicos a serem avaliados cujas respostas eram do tipo Likert com cinco possibilidades de respostas que variavam de *Insatisfatório* à *Muito satisfatório*. E uma segunda parte composta por questões abertas para coleta do *feedback* dos cursistas.

2.3 INTERVENÇÃO

Para realizar a intervenção esperada, foi elaborado um programa de formação de professores totalmente a distância pelo *Moodle*, denominado de *Ensino de Ciências Exatas Inclusivo*. O programa teve uma carga horária total de 30 horas e foi composto por três módulos, cada qual com uma temática diferente: *História, Políticas e Práticas pedagógicas*. Cada uma das temáticas/módulos do curso continha três textos ou guia de estudos e três atividades, sendo um fórum de discussões com uma questão/situação norteadora acompanhada de uma problemati-

zação que guiou as discussões, além de outras duas atividades a serem realizadas segundo orientações previamente definidas pela pesquisadora/professora. Todos os módulos foram estruturados com materiais (textos e atividades) equivalentes em quantidade e nível de dificuldade, de forma que nenhuma se sobressaísse ou interferisse na medida realizada.

Os participantes foram divididos em três grupos e cada um matriculado em uma sala na qual ocorreu o curso. A distribuição dos alunos nas salas deu-se por sorteio aleatório. Os objetivos do programa de formação foram:

- Levar o cursista a compreender, debater e sensibilizar-se com a história da exclusão das diferenças na escola.
- Proporcionar ao cursista conhecer os fundamentos legais da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil.
- Oportunizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos sobre estratégias que favorecem a participação e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

O intuito da pesquisa foi o de verificar se, em particular, alguma das três temáticas citadas anteriormente seria responsável por promover maior mudança de atitudes sociais nos cursistas. Dessa forma, para satisfazer esses propósitos, o arranjo experimental compreendeu a construção de três salas no Moodle, sendo todas idênticas em conteúdo. No entanto, apresentavam alternância entre os módulos, de forma a possibilitar que cada grupo de cursistas iniciasse o curso por uma temática diferente. Assim, foi possível realizar a medida das atitudes separadamente por temática. Na Figura 1, esquematiza-se a dinâmica adotada.

	ELASI		
Sala 1	TEMAA	TEMAB	TEMAC
	ELASI		
	ELASI		
Sala 2	TEMAC	TEMAA	TEMAB
	ELASI		
	ELASI		
Sala 3	TEMAB	TEMAC	TEMAA
	ELASI		

Coleta de dados
(três salas simultaneamente) ...o curso continuou

Figura 1. Desenho da sistematização das salas - Tema A: Políticas; Tema B: História e Tema C: Práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Cada aba do curso, bem como todo o conteúdo nela compreendido, foi disponibilizada para acesso por períodos determinados, e foi fechada para abertura da próxima aba. Os alunos tiveram livre acesso durante todo período e participaram conforme própria organização.

Todos os fóruns de discussões tiveram mediação de forma a suscitar e manter as discussões entre os participantes. Após o período de coleta de dados, foi disponibilizado acesso aos participantes às demais temáticas.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

A primeira etapa do processo de análise quantitativa da ELASI compreendeu a atribuição de valores numéricos para as respostas dos participantes às alternativas da escala. De acordo com a alternativa selecionada pelo participante, foram atribuídos valores, sendo: para os itens positivos, 5 para a alternativa *concordo inteiramente*, 4 para a alternativa *concordo mais ou menos*, 3 para a alternativa *nem concordo nem discordo*, 2 para *discordo mais ou menos* e 1 para *discordo inteiramente*. Para os itens negativos, o sentido de atribuição de valores foi invertido. Excluindo os escores da escala de mentira e somando os valores obtidos nos itens positivos e negativos, foi possível obter os escores totais para cada participante, podendo variar nos intervalos de 30 a 150. A escala de mentira recebeu uma pontuação específica, sendo o valor 0 para as respostas esperadas e o valor 1 no caso contrário. Dessa forma, quanto mais próximo de 0 fosse o valor obtido, maior a confiabilidade dos dados para a medida.

Foram usados os programas Microsoft Office Excel e o *software* IBM SPSS *Statistics* 21 para o tratamento e a análise dos dados, respectivamente. Para as análises comparativas do efeito da intervenção, foram usados os denominados testes de hipóteses (Dancey & Reidy, 2006) e foi considerado o efeito estatisticamente significativo quando $p < 0,05$. Para todos os conjuntos de dados, inicialmente, foi realizado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, no qual o resultado direcionou o uso do teste apropriado. Para as análises comparativas intrassalas, foi usado o teste não paramétrico de Wilcoxon; e, para as análises entre salas, a Análise de Variância (ANOVA), devido ao valor de p ter indicado que o conjunto de dados apresentava o comportamento de normalidade. A análise de variância possibilitou realizar as análises comparativas dos desempenhos das três salas e obter a conclusão que se buscava, isto é, de que se alguma das três temáticas testadas mostrara-se com maior potencial para promover mudanças de atitudes. Os resultados obtidos podem ser acompanhados a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados e as discussões obtidos na pesquisa referente às atitudes sociais mensuradas e ao desempenho dos participantes durante a intervenção.

3.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO INTRASSALAS

Inicialmente, apresentam-se os resultados referentes à análise do desempenho intrassalas. Os escores referente à escala de mentira para as três salas variou entre 0 e 1. Logo, esse resultado indicou confiabilidade nas respostas dos participantes, visto que “quanto menor a pontuação final, maior é a confiabilidade das respostas dadas pelo participante, assegurando que a tarefa foi realizada com atenção e confiabilidade” (Baleotti, 2006, p. 64).

Na Tabela 2, são apresentados os resultados descritivos referentes às medidas dos escores dos participantes no pré-teste e pós-teste para cada uma das três salas, referindo-se a

última coluna ao resultado do teste comparando as medidas de pré-teste e pós-teste para cada uma das salas.

Sala - Temática	Medida	Varição (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)	Teste de Wilcoxon
1 – Política (n=22)	Pré-teste	114 – 149	138	135 – 141	$p= 0,210$
	Pós-teste	121 – 148	140	134,5 – 143	
2 – Práticas (n=33)	Pré-teste	120 – 146	137	132 – 141	$p= 0,626$
	Pós-teste	113 – 150	137	132 – 142	
3 – História (n=33)	Pré-teste	113 – 149	136	131 – 141	$p= 0,322$
	Pós-teste	107 – 150	139	133 – 144	

Tabela 2. Resultados das medidas de pré-teste e pós-teste para as três salas e do teste comparativo. Fonte: Elaborada pelas autoras.

Legenda: Min: Escore mínimo; Máx: Escore Máximo; Q1: Primeiro quartil; Q3: Terceiro quartil.

Considerando que o escore de cada participante poderia variar entre 30 e 150, pode-se considerar que todos os participantes já iniciaram a intervenção com escores altos, dado que foi observado que os valores mínimos mensurados já eram próximos ao máximo valor de escore possível para a ELASI. Esse dado indicou que os participantes já possuíam atitudes sociais favoráveis à inclusão antes mesmo de iniciarem o programa de formação.

Um rápido exame dos dados da Tabela 2 indicou flutuações entre os valores de escores, considerando as medidas e pré-teste e pós-teste para cada uma das salas, tanto positivas quanto negativas. Na sala 1, por exemplo, notou-se que o valor mínimo do pós-teste foi superior ao valor mínimo mensurado no pré-teste. Já para o pós-teste dessa mesma sala notou-se um decréscimo de uma unidade de escore.

Com relação ao efeito das temáticas isoladas (1º módulo do curso), embora se pudesse notar pequenas flutuações nos escores mensurados no pós-teste em comparação com o pré-teste, verificou-se que nenhuma das três salas apresentou mudanças estatisticamente significantes nas atitudes dos cursistas, dado que em todas o valor de p manteve-se maior que 0,05, considerando 95% de significância. Esse resultado evidenciou que não houve diferença significativa entre as medidas de pré-teste e pós-teste para nenhuma das salas.

Analisando individualmente os escores dos participantes (Figura 2), três situações fizeram-se presentes: i) valores de escores que foram maiores no pós-teste, se comparados com o pré-teste; ii) casos de decréscimo de escores; e iii) casos em que não houve mudança do valor mensurado entre os dois testes.

A sala 1 foi a que ocorreu o maior número de desistências dos participantes logo na primeira fase do curso, a qual compreendia o período de coleta de dados. Todavia, notou-se que esse grupo de participantes concentrou maior quantidade de aumento de escores do que decréscimos no pós-teste se comparado ao pré-teste, como pode ser observado na Figura 2; assim, houve maior quantidade de escore superior no pós-teste se comparado ao pré-teste para essa sala. Vale pontuar que, em sua maioria, analisando-se qualitativamente o desempenho desses participantes, notou-se que foram pessoas com boa dedicação ao curso. No total dos 22

curistas, seis apresentaram valores inferiores de escores no pós-teste em relação ao pré-teste (decréscimo) e dois apresentaram a mesma medida em ambos os testes.

Dentre os cursistas que apresentaram decréscimo das atitudes, destaca-se o participante identificado pelo número 2 que realizou apenas uma atividade da unidade que correspondeu a um fórum de discussões no qual o cursista inseriu apenas uma postagem. Dessa forma, sua insuficiente participação poderia ser uma justificativa para o considerável decréscimo na medida de escores.

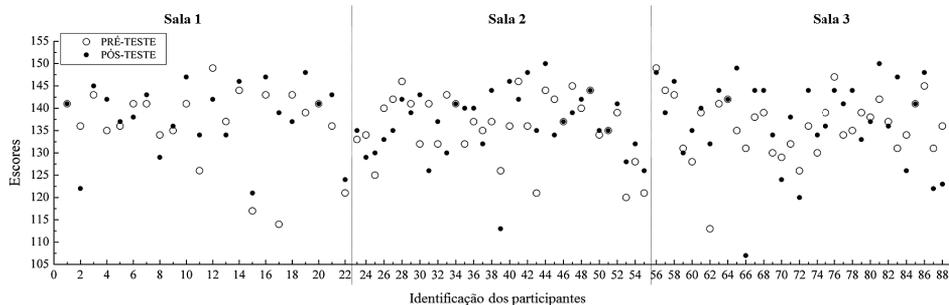


Figura 2. Relação dos cursistas das três salas com seus respectivos escores mensurados no pré-teste e pós-teste.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Com relação aos dois outros cursistas que não apresentaram mudanças nos valores de escores (identificados pelo número 1 e 20), notou-se que ambos já demonstravam valores próximos ao limite máximo da ELASI. Ainda vale destacar que, dentre eles, o participante 1 apresentou um bom desempenho no curso, com interação e assiduidade nas discussões dos fóruns de discussões e qualidade nas atividades entregues.

Na Figura 2, também foi possível acompanhar a distribuição dos 33 participantes que se encontravam matriculados na sala 2 do curso, representados por seus escores mensurados em função dos respectivos códigos de identificação. Dos 33 participantes, 12 deles apresentaram decréscimo de escore, sendo os casos mais intensos do participante 31, com decréscimo de 15 pontos, seguido dos participantes 33 e 39, os quais apresentaram decréscimo de 13 pontos.

Para além desses casos de maiores valores de decréscimo, foram identificados quatro cursistas que não apresentaram mudanças nas duas medidas, permanecendo com o mesmo escore no pós-teste. Há de considerar-se que tais cursistas já apresentaram escores muito próximos ou superiores ao escore médio para essa sala. Inserido nesses casos, destaca-se o participante 49, o qual teve um excelente desempenho no curso todo, apresentando sempre reflexão em suas atividades, pontualidade e quantidade de participação. Conta-se, ainda, com os casos de cursistas que apresentaram considerável aumento de escore, destacando o participante 43 que teve excelente interação nos fóruns de discussões, apresentando assiduidade e conteúdo em suas postagens.

Quanto à sala 3, analisando o desempenho individual dos cursistas, notou-se que 14 deles apresentaram decréscimo dos valores de escores mensurados, comparando-se o pós-teste

com o pré-teste, consistindo quase na metade dos participantes da sala. Dentre esses decréscimos, destaca-se o participante 88 que apresentou um considerável decréscimo de 13 pontos. Esse foi um cursista que apresentou participação em apenas uma atividade (um fórum de discussões) e desistiu do curso após a primeira unidade.

3.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO ENTRE SALAS

Embora os testes estatísticos não reportem diferença significativa intrassalas, foram notórias as flutuações nos valores de escores entre salas. Dessa forma, questionamo-nos se tais flutuações representariam diferenças significativas a fim de poder-se afirmar que alguma temática apresentou considerável influência na medida dos escores dos participantes se comparada com outra. Assim, seguem os resultados elaborados com base na inquietação: a variável temática influenciou no desempenho específico de alguma sala?

Para essas análises, não foram mais considerados escores brutos, mas, sim, o desempenho de cada participante por sua respectiva sala; dessa maneira, a variável passou de duas medidas (pré-teste e pós-teste) pela diferença entre elas, de modo a fornecer o desempenho de cada participante. Sob esse conjunto de dados, foi testada a normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk, reportando um valor de p de 0,260 logo $>0,05$. O resultado indicou o comportamento de normalidade dos dados e, dessa forma, prosseguiu-se com a Análise de Variância (ANOVA), cujo resultado pode ser acompanhado na Tabela 3.

Fonte de variação	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Quadrado médio	Estatística F	valor de p
Entre Grupos	26,212	2	13,106	0,215	0,807
Nos grupos	5176,652	85	60,902		
Total	5202,864	87			

Tabela 3. Resultado da análise de variância ANOVA.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

O resultado ($F=0,215$; $p=0,807$) dessa análise indicou que a variável temática não influenciou no desempenho dos participantes em relação ao escore da ELASI, ou seja, não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho das três salas. Ressalta-se a necessidade de considerar que os valores iniciais de escores mensurados no pré-teste, isto é, todos já se encontravam próximos ao máximo possível para a ELASI, logo a amostra da pesquisa já apresentava indicativos de atitudes favoráveis à inclusão escolar.

O resultado apresentado na Tabela 3 possibilitou a compreensão de que, considerando-se o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida (participantes, estratégia utilizada, conteúdo do curso etc.), as três temáticas testadas foram equivalentes entre si no que diz respeito à mudança de atitudes sociais. Considerando que as temáticas testadas neste estudo são comuns de estarem presentes em programas de formação de professores, pode-se dizer que se está no caminho certo no quesito “*o que ensinar?*”. Na investigação de Souza (2013), as temáticas testadas encontram-se entre as presentes nos currículos de licenciaturas investigados pela autora,

a qual indicou exatamente essa tendência do caminho seguido para formar professores para a Educação Especial, tomando como referências “princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial; política educacional e diretrizes legais; caracterização das deficiências; formação e prática docente; atendimento educacional especializado e programas de atendimento” (Souza, 2013, p. 138).

Contudo, a questão é que, mesmo que essas temáticas sejam equivalentes nas medidas de atitudes sociais, ainda se vivencia a problemática de professores que se sentem despreparados para atuar com o PAEE, além de muitas aulas no ensino regular sem a adoção de práticas inclusivas por parte dos professores.

Os resultados desta pesquisa corroboram os achados de Woodcock, Hemmings e Kay (2012) que, por meio de uma disciplina de educação inclusiva com duração de cinco meses, buscaram explorar as preocupações e crenças de professores em formação e como elas poderiam mudar por meio da exposição a experiências práticas e conteúdos relacionados à educação inclusiva. Os autores concluíram que os resultados das medidas antes e após a intervenção indicaram não ter sido significativa na mudança dos escores dos participantes.

Dado o período de duração do programa de formação utilizado como intervenção, um total de 30 horas, poder-se-ia inferir este ter sido insuficiente para promover mudanças significativas, embora fosse complexo determinar o que seria uma duração mais completa e considerável. O estudo de Woodcock, Hemmings e Kay (2012), por exemplo, teve um curso com duração superior ao oferecido nesta pesquisa; entretanto, mostrou resultados similares.

Os achados de Wilkins e Nietfeld (2004) também corroboram os resultados desta pesquisa. Concorda-se com os autores no sentido de que “atitudes em relação à inclusão são provavelmente crenças bastante estáveis que são construídos sobre numerosas experiências anteriores, em vez de serem dirigidas por fatores situacionais” (p. 119) – embora, entre os participantes, a maioria já apresentava atitudes favoráveis com valores próximos ao máximo da escala.

Tait e Purdie (2000) também apresentaram um estudo com os mesmos propósitos e com uma amostra considerável de 1.626 estudantes de uma universidade da Austrália. No estudo, foi mensurada a mudança de atitudes sociais dos participantes, cuja intervenção foi composta por um curso de formação de um ano de duração. Segundo os autores, os escores mensurados no início do curso, quando comparado aos do fim do curso, foram “sem sucesso na indução de mudanças de atitude desejáveis” (p. 36). Os autores questionaram se um curso com maior duração, por exemplo, quatro anos, seria mais bem-sucedido em promover essas mudanças e elencaram “a necessidade de os pesquisadores avaliarem a conveniência de se criar cursos de formação de professores com maior oportunidade de contato entre os professores e as pessoas com deficiência” (p. 37).

Com resultados similares, Hastings, Hewes, Lock e Witting (1996) indicaram a hipótese de não terem alcançado mudanças de atitudes pelo fato de o curso utilizado como intervenção não ter oferecido aos participantes contato com estudantes com deficiências. Nesse sentido, na pesquisa de Santana (2013), dentre os grupos de participantes do estudo, havia um no qual era composto por estudantes universitários cujas salas de aula havia alunos com deficiência matriculados. Os resultados evidenciaram que, nessas salas, nas quais havia estudantes

com deficiência matriculados, os pares apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. Seria esta uma alternativa para os cursos de formação de professores: oportunizar aos futuros professores a vivência com estudantes com deficiências?

3.3 AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

O programa de formação completo foi concluído com 49 cursistas, considerando no mínimo 75% de participação nas atividades. Foram 16 cursistas da sala 1, 19 da sala 2 e 14 da sala 3. Considerando a taxa de evasão de cursos oferecidos na modalidade a distância (cerca de 50%), ponderou-se que houve uma evasão consistente com o esperado.

Aos participantes concluintes, foi solicitado o preenchimento de um questionário para coletar seu *feedback* com relação ao curso. Foram avaliados os itens: i) estrutura do curso (ambiente virtual, duração, carga horária, relação carga horária e duração); ii) estrutura das aulas (ordem das atividades e das temáticas); iii) material de apoio (relação tempo de leitura e quantidade, qualidade das informações abordadas e clareza do conteúdo); iv) formadora (clareza nos assuntos, didática e domínio no assunto); v) participação como aluno (realização das atividades e estudo do material); vi) relação do curso com a futura prática docente (uso das atividades para reflexão e preparo para a prática com PAEE); e vii) satisfação com as temáticas e atividades (temáticas, fórum de discussões e envio de tarefas).

A análise quantitativa desses itens variou em uma escala Likert de *Muito satisfatório a insatisfatório*. De maneira geral, para todos os itens, os participantes mantiveram suas avaliações nos itens *Muito satisfatório* e *Satisfatório*. Mostraram-se críticos ao avaliar suas participações como alunos e alguns relatos indicaram essa insatisfação:

[...] creio que eu poderia ter dado mais atenção ao curso, mas esse semestre foi muito corrido. (Cursista 46, dados da pesquisa).

[...] pena não ter conseguido me dedicar o quanto gostaria. (Cursista 54, dados da pesquisa).

No fim do semestre foi um pouco difícil me dedicar ao curso como eu queria. (Cursista 58, dados da pesquisa).

Com relação à avaliação das três temáticas abordadas, notou-se uma boa recepção de todas, como no *feedback* do cursista 3 ao referir-se à temática de práticas pedagógicas: *A prática. Como para mim foi a última temática a ser estudada, já havia estudado as duas anteriores, a prática se deu com maior clareza* (Cursista 3, dados da pesquisa).

Percebeu-se que, de forma individual, as temáticas puderam cumprir seus objetivos traçados no planejamento, como a discussão acerca das leis: *“A parte de legislação permitiu compreender qual o caminho que estamos seguindo”* (Cursista 45, dados da pesquisa). Esse era um propósito para a discussão dessa temática, mostrar aos cursistas o caminho do ponto de vista legal que a educação dos estudantes PAEE tem percorrido.

E, ainda, a temática do histórico para a qual se pretendia mostrar o percurso histórico de exclusão até sensibilizar para garantia do direito de todos que foi corroborado pela fala dos cursistas:

O tópico onde foi trabalhada a evolução das percepções sociais sobre as pessoas em situação de deficiência, pois acredito que a história pode nos ajudar a compreender os dias atuais, e informação sobre

ela é essencial para propormos ações para combater o preconceito e a intolerância (barreiras para a manutenção de uma sociedade inclusiva). (Cursista 47, dados da pesquisa).

De forma geral, pode-se verificar a potencialidade dessas temáticas para o desenvolvimento e a manutenção de programas de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir os objetivos da pesquisa em questão, foi projetado e desenvolvido um programa de formação de professores construído no *Moodle*, composto por três unidades, cada uma com uma temática, sendo: História, Políticas, Práticas pedagógicas. Em busca de analisar os efeitos das temáticas isoladamente nas atitudes sociais, o mesmo curso foi construído em três salas do *Moodle* com as temáticas embaralhadas e cada uma com um grupo de cursistas. Cada grupo de cursistas iniciou o curso com uma temática e suas atitudes foram mensuradas, por meio da ELASI, antes e depois de cursar essa primeira unidade.

Nas análises intrassalas, foi aplicado o teste de Wilcoxon para verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre as medidas de pré-teste e pós-teste para cada sala. Embora flutuações nos escore puderam ser percebidas, o teste possibilitou verificar que nenhuma das três salas apresentou mudanças estatisticamente significantes nas atitudes dos cursistas.

A segunda análise apresentada diz respeito à comparação do desempenho entre as três salas em busca de verificar se alguma, em especial, apresentou mudanças mais significativas. Por meio de uma ANOVA, foi reportado que também não se poderia afirmar haver essa diferença estatisticamente significativa. Logo, para o contexto da pesquisa, as três temáticas mostraram-se equivalentes.

Embora nenhuma temática em específico tenha proporcionado maior efeito nas atitudes dos participantes, qualitativamente houve uma temática que se mostrou com potencial de motivar mais os cursistas: práticas pedagógicas. Foram *feedbacks* positivos de cursistas que revelaram ter sido as atividades compreendidas nessa temática as mais interessantes do curso. Nesse contexto, presume-se que essa seja uma temática com potencial maior de engajamento e motivação, desde que seja pensado no delineamento ideal para se promover mudanças de atitudes por meio desse tipo de conteúdo. Nesse sentido, apesar de haver uma demanda recorrente por parte dos professores por práticas específicas direcionadas aos tipos determinados de alunos, recomenda-se que os conteúdos dos cursos de formação evitem abordar, de forma aligeirada e estereotipadas, estudos das categorias e de como ensinar esses indivíduos com determinadas deficiências, uma vez que generalizações a partir de rótulos podem ser inadequadas para se pensar ao mesmo tempo na individualidade e na diversidade dos alunos.

Em geral, tem havido resistência em se inserir na formação do professor propostas de receitas sobre como ensinar ou de dar a formação apenas a instrumentalização na perspectiva da chamada racionalidade técnica, mas será que priorizar apenas a teoria ou os fundamentos da educação inclusiva seria de fato o melhor caminho? Não seria possível abordar, em uma formação, os aspectos pedagógicos envolvidos na educação inclusiva de forma crítica? Como trazer essa abordagem para as licenciaturas e ao mesmo tempo evitar a visão de que há receitas para o ensino inclusivo?

Anualmente, são formados professores das diversas áreas do conhecimento que, quando em exercício docente, deparam-se com estudantes do PAEE e logo surgem as queixas quanto à falta de preparo para lidar com esses estudantes. Acontece que os cursos de formação de professores não têm fornecido a compreensão de que “trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (Freitas, 2006, p. 170).

Qualquer licenciatura, seja em ciências exatas ou qualquer outra ciência, que se comprometa a formar professores com o mínimo de preparo para atuarem em uma perspectiva inclusiva necessita contemplar em seu projeto de curso elementos que corroborem esse propósito. Princípios os quais devem ser contemplados desde os objetivos que traçam os propósitos do curso e não apenas na oferta de disciplinas isoladas apenas para cumprir leis, reforçando a ideia de que a Educação Especial é campo separado dos demais. A propósito, vale acrescentar que a universidade tem papel fundamental na formação de sujeitos com atitudes e práticas que respeitem e valorizem a diversidade posta pela contemporaneidade (Glat & Pletsch, 2004) e que tenham competências para “construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos” (Glat & Pletsch, 2004, p. 349).

Entende-se que “a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as condições de deficiência” (Rodrigues, 2014, p. 16), de modo que as habilidades do aluno PAEE sejam mais consideradas em seu processo de escolarização do que suas limitações.

A política nacional prevê para a formação de professores que irão atuar em classes comuns que sejam incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, p. 5).

No entanto, além de ainda não ter se mostrado efetivo, não há clareza de como deve ser essa formação no que diz respeito ao conteúdo e às abordagens. Finalmente, como os problemas parecem não se esgotar quando se trata de educação, há de considerar-se um problema anterior da formação docente e significativamente relevante que é a precariedade do ensino básico nacional. A oferta de mais serviços de apoio tanto físico como humano pode vir a contribuir com o trabalho do professor na escola, conforme mencionado por Avramidis e Norwich (2002), pois uma variável que afeta significativamente as atitudes dos professores é a precariedade do ambiente escolar, no que diz respeito ao suporte para o trabalho em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, vê-se a necessidade de, para além de se investigar uma formação de professores adequada, garantir que o suporte necessário, seja humano ou material, estará presente na escola.

REFERÊNCIAS

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Baleotti, L. R. (2006). *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão das relações interpessoais* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista de Marília, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94.
- Bueno, J. G. S. (1998). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática Para Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Freedman, J. L., Carlsmith, J. M., & Sears, D. O. (1970). *Psicologia social*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 162-182). São Paulo: Summus.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2004). O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant, 29*, 3-8.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education, 23*(3), 139–144.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 167-186.
- Manzini, E. J. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista online de Política e Gestão Educacional, 22*(2), 810-824.
- Miranda, T. G. (2011). Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. Baptista (Orgs.), *Professores e Educação Especial: formação em foco* (pp. 125). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial, 11*(1), 33-47.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins, S. E. S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia, 15*(32), 387-398.
- Pletsch, D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista, 33*, 143-156.

- Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 2 de abril de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2010) *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, R. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Santana, E. S. (2013). *Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, O. O. N., Miranda, T. G., & Bordas, M. A. G. (2017). História e panorama da formação de professores de Educação Especial no Brasil. *Revista COCAR*, 11(22), 109-126.
- Souza, S. B. (2013). *A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes towards disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Torres, J., & Mendes, E. (2018). Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 1(3), 1-21.
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2017). Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Reflexão e Ação*, 25, 299-320.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The Effect of a school-wide inclusion training program upon teachers attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 115-21.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does Study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1-11.

