



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL**

**ATITUDES SOCIAIS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA**

**FORTALEZA – CE**

**2014**

ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL

ATITUDES SOCIAIS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira

FORTALEZA – CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- M138a Maciel, Antonia Kátia Soares.  
Atitudes sociais da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência / Antonia Kátia Soares Maciel. – 2014.  
132 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Escola e educação inclusiva.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira.
1. Estudantes universitários com deficiência – Fortaleza(CE). 2. Deficientes – Educação(Superior) – Fortaleza(CE). 3. Educação inclusiva – Fortaleza(CE). 4. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

---

CDD 371.91284098131

ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL

ATITUDES SOCIAIS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira

Aprovada em: 30/09/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira, PhD (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Zilsa Maria Pinto Santiago  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Sadao Omote  
Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (UNESP)

A Deus.

Aos meus pais, José Unilton Maciel e Raimunda Soares Maciel (em memória) que me ensinaram a ser a pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos Jailton Soares Maciel e Jackson Soares Maciel.

## **AGRADECIMENTOS**

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira, que me orientou desde a graduação em Pedagogia quando fui bolsista de iniciação à docência e de extensão à construção desta dissertação, pela excelente orientação desprendida em minha formação acadêmica e humana, pela persistência na qualidade da produção científica na qual a aprendizagem foi significativa, e em especial, pela amizade cuidadosa, companheirismo e carinho durante esta caminhada.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, pela “coorientação” e participação e considerações nas bancas de qualificação e defesa final desta dissertação, sendo sempre atencioso em sua colaboração e com o rigor científico neste trabalho.

À Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão, pela atenção e carinho durante toda minha formação acadêmica e por participar com suas considerações nas bancas de qualificação e defesa final desta dissertação.

À Profa. Dra. Zilsa Maria Pinto Santiago, por participar com suas considerações na banca de defesa final desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Nicolino Trompiere Filho, pela atenção a mim com ajuda e orientação nas análises estatísticas da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma da Universidade Estadual Paulista de Marília-SP (UNESP), na pessoa de cada membro deste grupo, por me acolherem em seu grupo na cidade de Marília-SP quando estive em busca de conhecimentos sobre pesquisas que versam sobre atitudes sociais em relação à inclusão e ao instrumento de coleta de dados utilizado em minha pesquisa, ELASI.

A todos os bolsistas do Programa de Educação Inclusiva e Acessibilidade: Mariany Sobrinho, Igor Girão, Eduarda Cavalcante, Daniel Feijão, Ezequiel de Oliveira Neto, Anderson Lima, Stephane Machado e André Luis Almeida, por terem influenciado significativamente em meus estudos, me motivando com suas pesquisas sobre inclusão e acessibilidade no âmbito da UFC, em especial à Ediane Maia, que foi amiga e parceira na realização deste estudo, motivando e publicando sobre esta temática.

A todos que compõem a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, pela atenção com os dados referentes aos alunos com deficiência que estão regularmente matriculados nesta Universidade, em especial os servidores técnico-administrativos Davi Silva, Dayson Tomaz, Eurijunior Souza e Laerte Moura.

Às minhas amigas de linha de pesquisa, Geruza Gadelha, Mônica Costa e Juliana Santana pelo companheirismo, pelas calorosas discussões sobre as teorias da educação e pela produção acadêmica.

Aos amigos Bruna Silva, Airton Pontes Júnior e Venicius Silva, por não medirem esforços na ajuda com os resultados da pesquisa e análises estatísticas.

A todos os meus amigos, em especial, Neiva Gomes, Samara Xavier, Gabriel Neto, Tágila Pinheiro, Flávio Chaves, Luiz Carlos Silva, e Eduardo Moura, pelo companheirismo e amizade diante do desafio do Mestrado.

À amiga Fernanda Santana, que acompanhou de perto esse caminhar acadêmico do mestrado com carinho e atenção neste desafio.

Aos participantes desta pesquisa, alunos com e sem deficiência, professores, coordenadores e servidores técnico-administrativos dos cursos pesquisados, pela participação e pelo tempo concedido na resposta da ELASI.

Aos colegas da turma de mestrado e professores que ministraram as disciplinas que cursei, pelas reflexões, críticas e sugestões.

À minha família, meus irmãos Jailton Soares Maciel e Jackson Soares Maciel, meu pai José Unilton Maciel e em especial à minha mãe, Raimunda Soares Maciel, maior exemplo de mulher, guerreira, companheira, mãe e amiga que esteve ao meu lado durante todo esse processo de formação humana e docente e na construção desta dissertação, que ao final deste trabalho se faz presente ao lado de Deus. Com carinho e saudosa agradeço por toda dedicação de minha mãe na construção de mulher, professora e mestra que me tornei.

## RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES), tomando por objeto de estudo as atitudes sociais de professores, estudantes e funcionários da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo geral da pesquisa é investigar as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência e os objetivos específicos são: verificar como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC e verificar se há diferença dessas atitudes sociais entre os cursos pesquisados. A pesquisa é de cunho quanti-qualitativo e utilizamos como instrumento de coleta de dados a Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) na forma A. Participaram deste estudo alunos, professores e funcionários da UFC, no total de 322 respondentes da ELASI A, divididos entre sete cursos dos *Campi* de Fortaleza da UFC, considerando a presença de alunos com deficiência e as diferentes áreas do conhecimento de cada curso. Foram selecionados 5 cursos de graduação para a realização da pesquisa – Licenciatura em Educação Física; Ciências Ambientais (ambos os cursos não possuem alunos com deficiência regularmente matriculados); Letras Português-Literatura (com 2 alunos com deficiência: uma com deficiência física e outro com surdez); Biblioteconomia (com um aluno com deficiência múltipla – baixa visão e deficiência física/usuário de cadeira de rodas); e Computação (com 5 alunos com deficiência, 3 com baixa visão e 2 com deficiência física) – e 2 cursos de Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia (com uma aluna com cegueira) e Mestrado em Química (com um aluno com deficiência física). Os resultados apontam que a maioria dos cursos pesquisados apresenta atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência. No entanto, há diferença significativa entre o curso de Computação comparando aos seguintes cursos: Licenciatura em Educação Física; Letras Português-Literatura; Mestrado em Psicologia e Mestrado em Química. Percebe-se que as atitudes sociais dos respondentes do curso de Computação são menos favoráveis quando comparados a estes cursos citados, ou seja, a presença de alunos com deficiência no curso de Computação não influenciou nos participantes atitudes mais positivas, como também a área do conhecimento deste parece não favorecer atitudes sociais mais positivas, pois é um curso da área de exatas e não há discussão sobre acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência. Outras diferenças foram constadas entre os cursos de Ciências Ambientais e de Mestrado em Psicologia, sendo o segundo com atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência e na comparação entre os cursos de Biblioteconomia e de Mestrado em Psicologia, em que as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia são mais favoráveis à inclusão. Contudo, considera-se que as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC, em geral, são mais favoráveis em relação à inclusão, mas em alguns cursos pesquisados há a necessidade de mudanças de atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Atitudes Sociais. Inclusão. Ensino Superior.



## ABSTRACT

This paper addresses the inclusion of students with disabilities in Higher Education Institutions (HEIs), taking as its object of study the social attitudes of teachers, students and employees of the Federal University of Ceará (UFC). The overall objective of the research is to investigate the social attitudes of the academic community of UFC regarding the inclusion of students with disabilities and specific objectives are: to verify how the social attitudes in the academic community of UFC are presented and to observe the differences these social attitudes among the courses surveyed. The research is quantitative and qualitative nature and use as an instrument of data collection Lickert Scale of Social Attitudes Toward Inclusion (ELASI) in the form A. The study included students, faculty and staff of the UFC, a total of 322 respondents the ELASI, divided between seven courses of Campi Fortress UFC, considering the presence of students with disabilities and the different areas of knowledge of each course. 5 undergraduate courses were selected for the research - Bachelor of Physical Education; Environmental Sciences (both courses have no students with disabilities enrolled); Letters-Portuguese Literature (with two students with disabilities: one with physical disabilities and other with deafness); Librarianship (with a student with multiple disabilities - low vision and disability / wheelchair user); and Computation (with 5 students with disabilities, low vision with 3 and 2 with disabilities) - 2 courses and Postgraduate: Masters in Psychology (with a student with blindness) and MSc in Chemistry (with a student with physical disabilities) . The results show that most of the courses studied had more favorable social attitudes toward inclusion of students with disabilities. However, no significant difference between the course of Computer comparing the following courses: Bachelor of Physical Education; Letters-Portuguese Literature; Masters Degree in Psychology and a Masters in Chemistry. It is noticed that the social attitudes of the respondents of the course Computer are less favorable compared to these courses mentioned, ie, the presence of students with disabilities in the course of Computer did not influence the participants more positive attitudes, as well as the area of knowledge this seems to favor more positive social attitudes, it is a course in the exact sciences and there is discussion about accessibility and inclusion of students with disabilities. Other differences were constadas between courses of Environmental Sciences and Master in Psychology, being the second most favorable social attitudes toward inclusion of students with disabilities and the comparison between the courses of Librarianship and Master in Psychology, in which attitudes social respondents of the Master in Psychology are more inclusive. However, it is considered that the social attitudes of the academic community of the UFC in general are more favorable toward inclusion, but in some courses surveyed there is a need for change more positive attitudes toward inclusion of students with disabilities.

**Keywords:** Social Attitudes. Inclusion. Higher Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de alunos com deficiência matriculados nos <i>campi</i> de Fortaleza/2012 .....	78
Tabela 2 – Amostra dos participantes da pesquisa .....	81
Tabela 3 – Escores da ELASI forma A, segundo agrupamento por Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará .....	93

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR – ATITUDES SOCIAIS</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Inclusão e acessibilidade no ensino superior</b> .....	<b>20</b>
2.1.1	Breve histórico da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC) .....	32
<b>2.2</b>	<b>Preconceito, estigma e discriminação em relação à pessoa com deficiência</b> .....	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>Conceito e formação de atitude social</b> .....	<b>41</b>
<b>2.4</b>	<b>Mudanças de atitudes</b> .....	<b>48</b>
<b>2.5</b>	<b>Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência</b> .....	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>Considerações teórico-metodológicas</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2</b>	<b>Desenho geral</b> .....	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b>Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI)</b> .....	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>A Universidade Federal do Ceará e a sua Comunidade Acadêmica</b> .....	<b>71</b>
3.4.1	A comunidade acadêmica da UFC .....	73
<b>3.5</b>	<b>Constituição da amostra</b> .....	<b>73</b>
3.5.1	Técnica de amostragem .....	74
3.5.2	Amostra constituída – participantes .....	81
<b>3.6</b>	<b>Aplicação da ELASI na forma A</b> .....	<b>82</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>Atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência</b> .....	<b>92</b>
4.1.1	Atitudes sociais dos participantes dos cursos comparados semelhantes em relação à inclusão .....	95
4.1.2	Atitudes sociais dos participantes dos cursos comparados diferentes em relação à inclusão .....	97
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>
	<b>ANEXO A – ELASI NA FORMA A</b> .....	<b>124</b>

<b>ANEXO B – RELAÇÃO E GRÁFICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UFC/2013.2 .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO C – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS: QUANTITATIVO .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO D – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE INSTÂNCIAS DE DECISÃO DA UFC E QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO E – ORGANIZAÇÃO DA UFC EM UNIDADES ACADÊMICAS – QUANTIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este texto, falo sobre minha ligação com o tema desta pesquisa, ou seja, atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. O meu interesse por este tema surgiu desde o início de minha graduação em Pedagogia, e está associado ao fato de ter uma pessoa surda e outra com síndrome de *Down* em minha família. Além disso, meu pai também adquiriu perda auditiva por exposição ao barulho no ambiente de trabalho, precisando usar aparelho auricular.

Estudei Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) de 2007 a 2011. Em 2008, atuei como bolsista de extensão no Projeto Acessibilidade e Inclusão, voltado ao uso de tecnologias na educação de pessoas com deficiência. Este projeto tem como público alvo e atua junto a pessoas cegas e/ou com baixa visão, que tem por objetivo, dentre outros, criar uma cultura de inclusão na Faculdade de Educação (Faced). Durante este tempo, desenvolvi pesquisas sobre inclusão e Tecnologias Assistivas (TA) e orientava os usuários do Projeto com o Sistema DOSVOX no Laboratório de Informática na Faced. A oportunidade de convívio e discussões com pessoas com deficiência visual, usando os espaços da Universidade, me fez olhar para o processo inclusivo de alunos com deficiência no Ensino Superior, contribuindo para aprofundar os conhecimentos nessa área.

A partir desse Projeto, participei de um grupo de estudos, formado por bolsistas e colaboradores com deficiência visual e a professora coordenadora do Projeto. Estes colaboradores eram usuários do DOSVOX, um sistema computacional criado para usuários cegos e/ou com baixa visão que permite que usem o computador e a *Internet*, entre outros temas. O foco do grupo de estudos era discussões sobre TA, inclusão escolar e condições de deficiência. Buscávamos conhecer tecnologias que pudessem facilitar o cotidiano de pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e/ou motora.

A participação como bolsista de pesquisa nesse grupo e a aproximação com as temáticas de inclusão me motivaram a estudar sobre os aspectos pedagógicos e atitudinais para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, haja vista que a UFC, por meio do Projeto citado, incitava a criação de uma cultura inclusiva a partir da presença de pessoas com deficiência visual em seus espaços. Assim, questionava-me sobre a acessibilidade pedagógica, sobre os recursos a serem usados junto aos alunos com deficiência que pudessem facilitar o seu desenvolvimento, e sobre a forma como aconteciam as relações professor-aluno no processo de inclusão no ensino superior.

Em 2009, como bolsista de Monitoria de Projetos, participei do Projeto UFC Incluir, no âmbito do qual desenvolvi pesquisa sobre o acesso de pessoas com deficiência aos cursos de graduação da UFC, analisando os resultados dos exames de vestibulares de 2005 a 2009. Tal estudo mostrou que o número de pessoas com deficiência que ingressavam em cursos de graduação da UFC era bem pequeno, concentrando-se a maior parte em cursos da área de humanas. O projeto UFC Incluir também desenvolvia pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência na UFC e sensibilizações junto à comunidade acadêmica por meio de ciclo de debates sobre as dimensões de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e atitudinal para a inclusão de pessoas com deficiência nesta Universidade.

Entre novembro de 2009 e julho de 2010, ainda como bolsista de Monitoria de Projetos, participei dos trabalhos da Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn). Esta comissão foi criada pelo Reitor da UFC, com o objetivo de elaborar diretrizes para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFC, sejam eles alunos, docentes ou servidores técnico-administrativos. A referida comissão elaborou documento intitulado Políticas de Acessibilidade da UFC, o qual foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UFC, em agosto de 2010, sendo criada concomitantemente a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir.

A participação nestes trabalhos, ao mesmo tempo em que me deu oportunidade de estudar sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior, me motivou a escolher a temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título foi *Inclusão de alunos com deficiência: condições pedagógicas* (MACIEL, 2010). Nesta pesquisa, por meio de entrevistas com três alunos com deficiência, regularmente matriculados na UFC, realizei investigação sobre os recursos pedagógicos necessários para promoção de suas aprendizagens. A partir da óptica dos entrevistados – um aluno cego do curso de Pedagogia, um aluno surdo do curso de Letras-Libras e um aluno com deficiência motora do curso de Química – (e sendo as suas necessidades educacionais diversas), evidenciou-se a necessidade de disponibilizar serviços como digitalização de textos e computadores acessíveis com DOSVOX e leitores de tela às suas condições de deficiência.

A partir dessas experiências como bolsista, por haver participado da história da inclusão de alunos com deficiência na UFC e ter conhecido alguns depoimentos – uns positivos e outros negativos – de alunos com deficiência sobre o acesso, a permanência e, principalmente, a participação nesta Universidade, fiquei estimulada a investigar sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC, em relação à inclusão.

Para fundamentarmos a presente pesquisa, buscamos estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, conceitos como acessibilidade, inclusão e atitude social em relação à inclusão.

Na investigação sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, se chegamos a resultados favoráveis, encontramos uma cultura inclusiva baseada no respeito às diferenças. Em caso de os resultados serem negativos – desfavoráveis à inclusão – é preciso que se busque por uma mudança de mentalidade, por meio de sensibilização e conscientização sobre a inclusão de alunos com deficiência, com ênfase nas habilidades desses sujeitos, com foco no ensino superior.

Este trabalho, portanto, aborda a inclusão de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES), tomando por objeto de estudo as atitudes de professores, estudantes e funcionários de IES, em relação à inclusão.

No processo inclusivo de alunos com deficiência em IES consideram-se as dimensões: *acadêmica*, que trata sobre a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e tecnológica; *política*, da criação de políticas internas inclusivas nessas Instituições, que versem sobre acessibilidade e inclusão; e *atitudinal*, com a criação de uma cultura inclusiva, que aborda a acessibilidade atitudinal (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A inclusão desses alunos em instituições de ensino, quer seja na educação básica/escola regular ou no ensino superior, ainda encontra barreiras para sua efetivação. As barreiras atitudinais caracterizam-se como uma das mais difíceis de serem superadas, pois requerem a criação de uma cultura inclusiva baseada na aceitação das diferenças e crenças nas habilidades dos alunos com deficiência.

Estudos têm revelado historicamente que o aluno com deficiência tem sido estigmatizado pela condição que apresenta, pois outrora foi excluído do convívio social e escolar. A partir de reivindicações, lutas das famílias, leigos e profissionais da área da saúde e educação, surgiram as instituições especiais, o que provocou mudança significativa de comportamento na sociedade, oportunizando atendimento especializado nas áreas citadas.

Outro aspecto considerado é a inclusão desses alunos em escolas regulares de ensino, o que revela mais uma vez a mudança de comportamento por parte de quem promove a inclusão, oportunizando o acesso à educação. No entanto, a efetivação da inclusão desses alunos demanda práticas inclusivas para além do acolhimento e matrícula em instituições de ensino regular, com atendimento educacional especializado, formação específica, inicial e continuada, e sensibilização de todos os envolvidos neste processo inclusivo.

No ensino superior, a realidade no processo inclusivo não se distancia da educação básica. A Universidade enfrenta as mesmas barreiras, quer sejam arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas ou atitudinais, sendo esta última o foco de nosso estudo. Destaca-se ainda a urgência por políticas e órgãos internos nas Universidades que tratem da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

É importante esclarecer que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) já contam com o apoio de políticas públicas para realizarem tais ações. Como exemplo destas políticas pode-se citar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011), com o tema: Acessibilidade ao Ensino Superior - Incluir, que trata da criação de órgãos internos em IFES garantindo ações que envolvam acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Outro destaque importante deve ser dado ao Programa Incluir (BRASIL, 2005). A Universidade Federal do Ceará (UFC) foi contemplada com este em todas as edições, permitindo a ampliação da discussão sobre essa temática nesta Universidade com ciclos de debates e ações inclusivas de pessoas com deficiência a partir do Projeto UFC Incluir.

No contexto inclusivo em IES, com as barreiras existentes e a criação de núcleos de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência nesses espaços, nos questionamos sobre a maneira como os alunos com deficiência estão inseridos no ensino superior, e ainda sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão, foco deste estudo.

Mesmo diante de tais mudanças de atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência, como a criação de instituições especiais, inclusão na escola regular e, atualmente, no ensino superior, com a criação de órgãos internos que versem sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, veem-se, por meio de depoimentos de alunos com deficiência, práticas que ainda enfatizam estes alunos com um estigma, com sentimento de pena, menosprezo pela capacidade destes, reproduzindo preconceitos e discriminação.

Como exemplo disto, podemos citar a trajetória de Nadja Pinho na UFC. Em seu livro *Mosaico: um hino de amor à vida* (PINHO, 2010), ela narra que, tendo sido aprovada para o curso de Arquitetura em 1979, ainda cursando o primeiro semestre, sofreu um acidente de carro e se tornou tetraplégica em 1980. No retorno à sala de aula, uma professora, ao realizar uma atividade de sondagem que demoraria cerca de 30 minutos, recebeu a solicitação de Nadja para responder tal atividade em casa, pois, devido às suas limitações motoras, não conseguiria terminar no tempo delimitado. Em resposta, obteve o comentário de que se ela



não conseguia realizar a atividade em sala de aula, não conseguiria cursar a disciplina de Estatística, conseqüentemente o curso de Arquitetura.

A realidade sobre as atitudes da professora universitária, embora date mais de 30 anos, no tocante à participação do aluno com deficiência em atividade em sala de aula, fica evidente no depoimento de Nadja, pois revela atitudes negativas e comportamento inadequado quanto à questão da inclusão.

Em pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão, que em sua maioria são realizadas por meio de escalas de mensurações do tipo Lickert<sup>1</sup>, as atitudes de professores e alunos de cursos de licenciatura que atuaram junto a alunos com deficiência, oscilam entre positivas e negativas. Como fatores que podem influenciar as atitudes positivas, consideram-se a experiência no atendimento com esses alunos, a formação específica e continuada, e a consciência e sensibilidade para com as condições de deficiência que esses alunos apresentam.

Estudos consideram os fatores culturais e sociais como determinantes na formação de atitudes sociais de um determinado indivíduo. As influências culturais são múltiplas e contraditórias, sendo os agentes mais poderosos e diretos os seus pais e demais componentes de sua família. Outro aspecto a ser considerado é a interação com a sociedade em que está inserido. Essas atitudes surgem gradualmente, à medida que a criança passa a ter conhecimento sobre as crenças de seus familiares e se torna sujeita de sua própria orientação, com ensinamentos, recompensas ou punições.

A atitude social é uma organização duradora de crenças, mas alterável, processos perceptuais e cognições que, por meio de aspectos motivacionais com afetividade gera uma ação positiva ou negativa diante do objeto em estudo, ao qual pode ser outro indivíduo, grupos de indivíduos ou uma instituição (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Nesse estudo, a atitude social é em relação à inclusão de alunos com deficiência na UFC.

As reações que se manifestam diante desta inclusão possuem componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, pois não versam apenas sobre o comportamento diante de um objeto atitudinal em estudo. Dentre os componentes cognitivos, consideramos a informação dialogada e internalizada a esse indivíduo – em nosso estudo, a comunidade

---

<sup>1</sup> A escala do tipo Lickert possui este nome devido ao seu idealizador, Dr. Rensis Likert, sociólogo que estudou na Universidade de Michigan e desenvolveu pesquisas na área da psicologia social como “A Técnica de Mensuração de Atitudes”, em 1932, e que a descrevemos no capítulo de metodologia.

acadêmica da UFC –, na forma de consciência sobre as condições de deficiência desses alunos.

Quanto aos componentes emocionais, quando a comunidade pesquisada ou indivíduo for sensível, por exemplo, ao convívio com esse público, percebendo-o com seus limites e habilidades, motivando-o a atitudes positivas de colaboração, pode ser um fator favorável à inclusão. Esse fator reflete no comportamento de aceitação dessa diferença – condição de deficiência –, com atitudes positivas, logo, favoráveis à inclusão desses alunos. E quando o indivíduo não esteja sensível, distante da pessoa com deficiência, pode ter comportamento negativo, ou seja, suas atitudes são desfavoráveis à inclusão.

No contexto das atitudes sociais em relação à inclusão, o problema de nossa pesquisa se centra em conhecermos, na UFC, como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica em relação à inclusão de alunos com deficiência. Quais as Unidades Acadêmicas pesquisadas apresentam atitudes mais positivas? Norteia ainda este trabalho saber se há diferenças de atitudes sociais em relação à inclusão entre as diversas áreas de conhecimento desta Universidade com os cursos pesquisados.

Tentando responder a estes questionamentos apresentamos nossos objetivos:

**Objetivo geral:** investigar as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência.

**Objetivos específicos:** (a) verificar como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC e (b) verificar se há diferença dessas atitudes sociais entre os cursos pesquisados.

Além de professores e alunos, participaram desta pesquisa os funcionários da Instituição pesquisada. Embora a maioria das pesquisas trate das atitudes sociais de professores e alunos, entendemos que os funcionários das IES fazem parte do processo inclusivo desses alunos, com serviços diversos como a informação sobre o processo acadêmico, digitalização de textos científicos para alunos com deficiência visual, dentre outros serviços no âmbito da Universidade.

Considera-se a relevância desta pesquisa para a própria Universidade como um processo de reflexão sobre ações que desenvolve, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Pesquisas como esta, que investigam atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, podem contribuir para o entendimento de barreiras atitudinais existentes no processo inclusivo em IES de alunos com deficiência, de forma a serem desenvolvidas práticas educativas em busca de uma cultura inclusiva – caso as atitudes sociais

se mostrem negativas –, com iniciativas de todos os envolvidos nesse processo, reforçando práticas que já existem, como sensibilização com ciclos de debates à comunidade da UFC, entre outras. Tais práticas podem provocar mudanças de atitudes na comunidade acadêmica desta Instituição para atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Para a realização desta pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, utilizamos a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), na forma A, como instrumento de coleta de dados, que foi aplicada aos professores, estudantes e funcionários da UFC nos *campi* de Fortaleza.

Esta dissertação se constitui de introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução, situo minha relação e motivação com a temática de inclusão. Em seguida, ainda neste capítulo, temos a apresentação e a formulação dos problemas e objetivos desta pesquisa, bem como a relevância da investigação sobre as atitudes sociais dos participantes da pesquisa (professores, alunos e funcionários) em relação à inclusão de alunos com deficiência.

O segundo capítulo, organizado em subtópicos, versa sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior, incluindo a história da inclusão na UFC; conceito de estigma, preconceito e discriminação; conceito e formação de atitude social; mudanças de atitudes e pesquisas que mostram as atitudes sociais em relação à inclusão.

No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia que utilizamos, na qual apresentamos as considerações teórico-metodológicas, o desenho geral da pesquisa, o local, os participantes, os procedimentos, o instrumento de coleta de dados e a análise dos resultados da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a realização da pesquisa de campo com a aplicação da escala aos participantes, escores da ELASI A e análise e discussão dos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais, pertinentes neste estudo.

## 2 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR – ATITUDES SOCIAIS

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, a partir da seguinte abordagem: (a) inclusão e acessibilidade no ensino superior, apresentando a história recente da Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre a inclusão de alunos com deficiência; (b) conceito de preconceito, estigma e discriminação; (c) conceito e formação de atitude social; (d) mudanças de atitudes; e (e) atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência.

### 2.1 Inclusão e acessibilidade no ensino superior

Para a inclusão de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES), consideram-se as dimensões: *acadêmicas* – que tratam dos aspectos de quebra de barreiras, como arquitetônicas, pedagógicas e tecnológicas; dimensões *políticas* – referentes à criação de políticas de acessibilidade e inclusão, por exemplo, podemos citar o Programa Incluir (2005), que tratou de aspectos sobre a acessibilidade e inclusão em IES, na qual a UFC foi contemplada em todas as edições deste programa e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011) – que versa sobre a criação de núcleos de atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior na promoção de acessibilidade e inclusão; e dimensões *culturais* – no que se referem à criação de uma cultura inclusiva, que tratam das barreiras atitudinais (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Para a quebra destas barreiras, compreende-se a acessibilidade nas seguintes dimensões: *arquitetônica*, *pedagógica*, *tecnológica* e *atitudinal*. A *arquitetônica*, apresentada na legislação, trata de acessibilidade com autonomia e segurança sem obstáculos para o livre acesso para pessoas com deficiência aos ambientes e mobiliários, meios de transporte etc. No que diz respeito à locomoção, há barreiras visíveis em IES, como ausência de rampas, elevadores, presença de veículos em vagas reservadas para as pessoas com deficiência etc.

A acessibilidade *pedagógica* faz alusão aos aspectos pedagógicos e recursos didáticos para viabilizar o acesso às informações, ao conhecimento e ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, de maneira a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento e aos processos e estratégias de avaliação destes alunos. A acessibilidade *tecnológica* trata da disponibilização de tecnologias/ferramentas tecnológicas – Tecnologias

Assistivas (TA)<sup>2</sup> –, que auxiliem no acesso ao conhecimento e na aprendizagem desses alunos. Já a acessibilidade *atitudinal* se refere às atitudes da sociedade frente ao convívio, prestação de serviços e atendimento às pessoas com deficiência, sem discriminação ou preconceito.

As condições de acessibilidade necessárias para a inclusão de alunos com deficiência nas IES estão entrelaçadas, já que a acessibilidade arquitetônica, a pedagógica, a tecnológica e a atitudinal se completam, a fim de favorecer a inclusão desses alunos. Mesmo diante da proposta de haver acessibilidade para incluir esses alunos, nos deparamos com desafios e, entre eles, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem quebradas, pois demandam a criação de uma cultura inclusiva.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência possui histórico de práticas educativas específicas evidenciadas em estudos, como os de Jannuzzi (2006), que discutem sobre a exclusão de pessoas com deficiência pelo *estigma* que apresentam. A autora expõe ainda a evolução dessas práticas inclusivas para além do acolhimento, sendo ofertado atendimento educacional especializado, formação continuada e sensibilização da comunidade envolvida no processo de inclusão. Essas práticas evidenciam a criação de uma cultura inclusiva a partir do envolvimento da comunidade escolar mais sensível e preparada para suas atuações.

As práticas inclusivas são também uma necessidade presente nas IES, pois os alunos com deficiência estão chegando à Universidade e enfrentam as mesmas barreiras da escola regular. Nesse sentido, nos questionamos sobre a maneira com que esse público tem sido incluído em IES e ainda sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão. O presente estudo se propõe a investigar as atitudes sociais desta comunidade, uma vez que a UFC possui alunos, professores e servidores técnico-administrativos com deficiência.

Mazzota (2005) destaca que, embora a inclusão ainda esteja marcada pelo estigma que a pessoa com deficiência apresenta, evidencia-se, ao longo da história da educação especial, significativa evolução quanto às atitudes sociais voltadas para a educação de alunos

---

<sup>2</sup> A expressão Tecnologias Assistivas, no Brasil, de acordo com Galvão Filho (2009) é sinônimo de Ajudas Técnicas, diferem de tecnologias reabilitadoras – no sentido de reabilitação. Para Bersch (2008, p. 1), “[...] é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”. A função das tecnologias assistivas é de promover independência, autonomia e inclusão de pessoas com deficiência, e estas são comumente utilizadas em práticas pedagógicas com atendimento educacional específico a esse público.

com deficiência. Antes, essas pessoas eram vistas como “incapacitadas”, mas a partir da exigência de direitos baseada na equidade, buscou-se sensibilização e propostas organizadas de atendimento a elas.

O autor aponta que os primeiros movimentos de exigência de propostas de atendimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa. Isso significou mudança nas atitudes dos grupos sociais, refletindo em medidas educacionais que foram expandidas para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive ao Brasil, com instituições especializadas para a educação de pessoas com deficiência. Portanto, o surgimento dessas instituições caracteriza-se como evolução no atendimento educacional dessas pessoas, evidenciando mudanças de comportamento.

Essas mudanças de comportamento tiveram um salto qualitativo a partir das ações voltadas para a inclusão dessas pessoas nas instituições regulares de ensino, oportunizando a interação com os demais alunos, sendo esta uma realidade atual do sistema de ensino, embora ainda existam as instituições especializadas que atuam com o atendimento educacional especializado<sup>3</sup>.

Na realidade atual, os alunos com deficiência frequentam essas instituições regulares de ensino, as quais, no entanto, parecem ainda não estarem preparadas para recebê-los e atendê-los de acordo com as suas condições de deficiência. A principal questão começa pelos professores, que ainda não possuem formação específica para atuação junto a esses alunos, o que, por vezes, pode contribuir para formação de atitudes negativas em relação à inclusão dos mesmos.

Ademais, a inclusão escolar/acadêmica se depara com barreiras arquitetônicas, pedagógicas e tecnológicas em todos os níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito ao ensino superior, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contam com apoio para criação de espaços inclusivos em suas Instituições, regidas por políticas públicas específicas sobre inclusão. Dentre essas políticas podemos citar, por exemplo, que na UFC, desde 2005, o Projeto UFC Incluir foi contemplado com o Programa Incluir para desenvolver ações direcionadas para este fim.

A partir deste Projeto, em 2010 foi criada a Comissão de Especial de Educação Inclusiva (CEIn) que elaborou a *Política de Acessibilidade e Inclusão da UFC: propostas*, que teve como desdobramento a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir,

---

<sup>3</sup> Essas necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência referem-se às condições de ensino e aprendizagem a esses alunos.

diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor desta Universidade. Esse órgão desenvolve importante papel no processo de inclusão de alunos com deficiência, oferecendo serviços, sensibilizações, palestras e formação no âmbito da UFC, garantindo os direitos de acesso, permanência e participação de alunos e servidores com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular teve início com a garantia de acesso com a matrícula e dispõem de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desses alunos, formação de professores, organização da estrutura na busca por criar uma cultura inclusiva, pois é obrigatória a matrícula desses alunos para sua escolarização e o Estado tem a obrigação de ofertar acesso a eles. No entanto, há barreiras no processo inclusivo desses alunos na educação básica. Já no ensino superior, o acesso se dá por processo seletivo, quer seja por vestibular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas IFES (SOARES, 2011).

De acordo com Soares (2011), desde o acesso à permanência desses alunos no ensino superior, especificamente aos alunos com deficiência visual, deve ser disponibilizado apoio pedagógico e TA que atendam às necessidades de cada candidato/aluno, não se distanciando da proposta na educação básica para a inclusão acadêmica.

É relevante lembrar a compreensão e a efetivação das dimensões citadas, no âmbito do ensino superior, para a inclusão de alunos com deficiência com sua plena participação e formação. A legislação garante a criação de núcleos que facilitem a inclusão e as IFES os estão possibilitando, mesmo que os avanços sejam vagarosos. Nesse contexto, a Universidade apresenta importante papel no processo inclusivo desses alunos com apoio e criação de órgãos que atendam essa demanda. Dessa forma, apresentamos literatura sobre o papel da Universidade frente à inclusão desse público.

Santos (2003) destaca que o papel da Universidade para uma proposta de educação inclusiva é o de contemplar a formação e participação global do aluno, assim como na escola regular, com atenção às práticas da sociedade, quer sejam “[...] de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral; e, suas relações através de sua ação no mundo” (SANTOS, 2003, p. 78). Para efetivar a participação dos alunos com deficiência na Universidade, considera-se a existência de acessibilidade, quais sejam arquitetônica, pedagógica, tecnológica e atitudinal, com foco no acesso e permanência desses sujeitos para sua formação.

São considerados ainda, para este autor, dois papéis da Universidade:

[...] (a) formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade, e (b) servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique a colocação em prática do que até aqui foi levantado sobre o papel da escola em geral. (SANTOS, 2003, p. 79).

Para Santos (2003), a Universidade deve propor ações que favoreçam a formação global de seus alunos com deficiência, com ênfase na sua participação, a partir de práticas e estratégias inclusivas em respeito à diversidade em qualquer setor, contribuindo ainda na formação de novos profissionais sensíveis que atuarão junto a alunos com deficiência, caracterizando mudanças de atitudes, bem como servir de *modelo*, no processo de formação desses profissionais. Se nos estudos desse autor identifica-se a necessidade de se ter mais profissionais sensíveis, percebe-se a existência de barreiras atitudinais. Desse modo, nossa pesquisa é relevante na investigação sobre como se apresentam as atitudes sociais na UFC.

Glat e Pletsch (2004) destacam o papel da Universidade como instituição que contribui para a criação de políticas públicas para educação inclusiva na escola regular. As autoras afirmam que a Universidade, sob a égide do ensino, pesquisa e extensão, tem importante contribuição para o desenvolvimento e implementação da inclusão escolar.

Assim como para Santos (2003), a Universidade tem seu papel social de formação global baseada na participação de seus acadêmicos, efetivando ações inclusivas, acessibilidade para seus alunos e formação para uma mudança de mentalidade frente à inclusão, Glat e Pletsch (2004) destacam a Universidade como uma instituição que pode contribuir significativamente no processo inclusivo na escola regular com a “[...] formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como a produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta” (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 4-5), caracterizando-a como produtora de conhecimentos específicos da área da inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino.

Entendemos a Universidade como uma instituição que pode e deve contribuir com o processo de inclusão escolar, formando os futuros profissionais para atuarem na escola regular para que, a partir daí possam ter uma mudança de mentalidade quando percebem a diversidade humana nestes ambientes, refletindo significativamente em sua atuação de forma positiva e inclusiva. Deste modo, investigar sobre as atitudes sociais dos participantes de nossa pesquisa se torna importante quando as identificamos como favoráveis ou desfavoráveis



à inclusão, influenciando diretamente em suas atuações profissionais, além de provocar reflexão sobre suas práticas inclusivas na própria Universidade em estudo.

Na busca por entendimento sobre como se dá o processo inclusivo, os seguintes autores – Castanho e Freitas (2005); Pacheco e Costas (2005); Pereira (2006); Moreira, Michels e Colossi (2006); Ferrari e Sekkel (2007); Rossetto (2009); e Rocha e Miranda (2009) – têm importante contribuição ao discutirem sobre acesso, permanência e participação de alunos com deficiência no ensino superior. A perspectiva destes autores aponta para discussões sobre a criação de políticas internas para a inclusão acadêmica desses alunos. Tais pesquisas são importantes para se entender o quadro atual de inclusão em IES, em que a legislação aborda sobre a criação de políticas internas e criação de núcleos de atendimento especializado que garantam acessibilidade e inclusão. Assim, vejamos essas pesquisas.

De acordo com Castanho e Freitas (2005), que discutem, especificamente, sobre a inclusão e práticas docentes no ensino superior, a Universidade é produtora de conhecimentos, promove cidadania e é um espaço de educação para todos.

Para estas autoras, no contexto inclusivo em IES, a educação inclusiva, no que diz respeito ao direito de acesso e permanência a alunos com deficiência na Universidade, se torna um desafio, com ausência de políticas internas que promovam a inclusão desses sujeitos em um processo histórico. As autoras afirmam que “[...] implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 1). A democracia e a cidadania são os pilares que justificam a educação inclusiva e que são evidenciadas em ações previstas na legislação e políticas vigentes.

Embora a implementação de práticas educativas esteja prevista por lei, sua efetivação enfrenta barreiras como, por exemplo, a formação docente para essas práticas inclusivas. Assim como na educação básica, no ensino superior há carência de formação específica e continuada para atuação junto a alunos com deficiência. Além do despreparo dos docentes diante das condições de deficiência e habilidades desses alunos, muitos professores possuem atitudes negativas, o que pode ser considerado previsível pela ausência de formação para essa atuação. Atualmente, porém, há um número crescente de alunos com deficiência ingressando na Universidade e a existência de atitudes positivas favorece a inclusão desse alunado.

Castanho e Freitas (2005) destacam em seus estudos que a prática docente dos profissionais das IES é importante no processo inclusivo de alunos com deficiência, pois

participam das mudanças no processo de inclusão, com prática reflexiva, necessitando de formação continuada atuando junto aos alunos com deficiência, contribuindo para o seu processo inclusivo. Esta formação deve ser voltada para saberes docentes na atuação junto a alunos com deficiência, para seu desenvolvimento e aprendizagem (CASTANHO; FREITAS, 2005). Percebe-se que há mudança de atitude nas práticas pedagógicas a partir de formação continuada e reflexiva, em que associamos ao nosso estudo o papel desempenhado pelo professor, com atitudes positivas favorecendo a inclusão desses alunos. Essa reflexão nos lembra dos estudos de Omote *et al.* (2005), ao considerar a formação dos envolvidos no processo inclusivo para mudança de atitudes sociais. A partir de uma formação específica, as práticas docentes podem revelar atitudes positivas frente à inclusão do aluno com deficiência.

Pacheco e Costas (2005), em um estudo sobre o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>4</sup> na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mapearam o processo de inclusão nesta instituição e elaboraram um breve histórico sobre a inclusão na Europa, Estados Unidos e no Brasil. Sobre o estudo quanto à inclusão na UFSM, optaram por investigar a Educação Especial nesse processo e as contribuições da Psicopedagogia e do psicopedagogo.

Na época desta pesquisa, em 2005, os autores fizeram questionamentos aos coordenadores dos cursos na UFSM quanto à inclusão de alunos com NEE, a fim de identificá-los e investigar sobre de que maneira estes são incluídos. Nesse mapeamento identificaram nove alunos com NEE.

Os autores afirmam que as ações inclusivas desenvolvidas na UFSM eram pontuais, pois não havia política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo. Pacheco e Costas (2005) dão destaque à existência de barreiras que vão além das arquitetônicas. Tais barreiras se referem ao desconhecimento e falta de conscientização da população acadêmica com relação às NEE, fator que precisa ser trabalhado e divulgado, possibilitando aos docentes e discentes o entendimento e o auxílio necessário para que haja a inclusão desses alunos na instituição, ou seja, tratam aqui dos aspectos atitudinais.

Os autores relatam ainda o papel da Psicopedagogia e do psicopedagogo em promoverem, por meio da Educação Especial, a inclusão de alunos com NEE (PACHECO; COSTAS, 2005). Na inclusão de alunos com deficiência, não interessa apenas que sejam inseridos, a educação especial se faz necessária para sua aprendizagem, assim como as

---

<sup>4</sup> Este termo é utilizado pelos autores incluindo os alunos com deficiência. Em nosso estudo, consideramos a terminologia *pessoas com deficiência*.

atitudes de professores, conscientes de seu papel, e o conhecimento de toda a comunidade acadêmica sobre as NEE de alunos com deficiência.

É possível perceber, com os autores, a existência de barreiras atitudinais por parte da comunidade acadêmica da UFSM, considerando a necessidade de mudanças quanto à conscientização sobre as NEE de alunos com deficiência. Nossa pesquisa se assemelha a destes autores, pois nestas investigações estão implícitas as barreiras atitudinais.

Ainda investigando sobre a inclusão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de acordo com o Relatório de Atividades - Programas de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM (2011), o acesso das pessoas com deficiência à UFSM é garantido pela Resolução nº 11/2008, que prevê reserva de 5% das vagas em cada curso com adequação para a aplicação e a correção das provas às necessidades educacionais de candidatos inscritos no vestibular, ou seja, promove acessibilidade no processo seletivo de candidatos com deficiência por meio da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES).

Em 2007, por meio da Portaria nº 51.345/2007, foi instituída na UFSM a Comissão de Acessibilidade, para tratar de assuntos que atendam às necessidades especiais da população acadêmica desta Universidade, tendo como sujeitos os docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e surdez (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011).

Para garantir o acesso e a permanência desses sujeitos, foi fundado, também em 2007, o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação (NUAPDAH), sendo um espaço para a concretização e viabilização do projeto UFSM SEM BARREIRAS – INCLUIR COM QUALIDADE, destinado a toda a comunidade acadêmica: docentes, discentes e servidores técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011).

Nesses estudos, percebe-se que houve mudança significativa, desde a proposta de Pacheco e Costas (2005), em discutir sobre a importância de conscientizar a comunidade acadêmica quanto as NEE, pois se vê a criação de órgão interno que trata de assuntos de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência na UFSM. Certamente, podem-se constatar mudanças de atitude nessa Universidade ao longo dos estudos de Pacheco e Costas (2005).

Em relação à nossa pesquisa, podemos refletir sobre a importância da investigação de atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC, se positivas ou negativas, diante da

presença de alunos, professores e servidores com deficiência, já que a Universidade em estudo conta com um órgão responsável por ações inclusivas.

Com ênfase nas barreiras atitudinais em IES, Pereira (2006, p. 3), diz que: “O desconhecimento e despreparo dos funcionários, professores e alunos sobre essa temática, faz com que aumente os obstáculos do aluno com deficiência, dado as constantes atitudes de discriminação e preconceitos”. Para a autora, a Universidade, além de garantir o acesso ao ensino superior, deve quebrar as barreiras existentes, como as: físicas, curriculares, atitudinais e metodológicas que, por vezes, dificultam a participação de alunos com deficiência na instituição.

As barreiras atitudinais parecem ser as de maior urgência a serem quebradas, o que pode ser feito por meio de desenvolvimento de uma cultura inclusiva com formação inicial, continuada e específica a todos os envolvidos no processo – professores, alunos e funcionários – sobre as temáticas de inclusão, que objetivem a quebra de preconceitos e constrangimentos desses alunos.

A sensibilização, consciência e atitudes positivas de toda a comunidade acadêmica, em relação às limitações e habilidades que os alunos com deficiência apresentam, favorecem a inclusão destes. Por compreendermos a importância de todos os sujeitos de IES, nossa pesquisa tem como participantes: professores, alunos e funcionários, pois nos interessa saber se há diferença entre as atitudes sociais em relação à inclusão nas diversas áreas do conhecimento na UFC (Centros/Faculdades/Institutos).

Continuando a explorar a experiência sobre o processo inclusivo em outras Universidades, Pereira (2006) apresenta a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que determina que seus cursos de graduação sejam adaptados às necessidades regionais e planejados para atenderem às peculiaridades de cada região. Ao repensar a forma de atendimento, nesta Universidade estão em pauta assuntos que versem sobre mudança de pensamento e reformulação de conceitos de deficiência, a fim de multiplicar os espaços inclusivos e conquistas sociais, servindo de exemplo a outras Universidades (PEREIRA, 2006).

Os estudos do autor supracitado contribuem com nosso trabalho para o entendimento de que se faz necessário a mudança de pensamento e atitudes positivas frente à inclusão de alunos com deficiência. Assim, a investigação sobre as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC se torna pertinente, a fim de discutir sobre suas ações para criação de cultura inclusiva ou reforço desta.

O ponto em comum nas pesquisas de Pacheco e Costas (2005) e Pereira (2006) está na proposta de a Universidade promover acessibilidade e inclusão a alunos com deficiência no ensino superior, quebrando as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Para esse processo é imprescindível que haja políticas internas que organizem ações inclusivas, de esclarecimento quanto às condições de deficiência, ou adaptações necessárias na Universidade. É possível evidenciarmos o destaque dos autores sobre acessibilidade atitudinal, pois a criação de uma cultura inclusiva nestes espaços, por meio de formação para a aceitação das diferenças, irá favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

Moreira, Michels e Colossi (2006) discutem sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e a forma como esse assunto tem sido tratado no contexto social. No sentido de situar a inclusão, os autores a compreendem como um processo de reconhecimento do direito à escolarização das pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular. Mas, nesse processo, as barreiras atitudinais, principalmente o estigma e o preconceito, bem como a descrença nas potencialidades do aluno com deficiência, ainda estão presentes na realidade inclusiva desses alunos.

Ao refletirmos sobre o ingresso de alunos com deficiência no ensino superior, observamos o crescente número destes em IES e algumas questões podem ser levantadas: A que atribuir esta mudança? É reflexo de ações inclusivas de acessibilidade, da educação especial na educação básica? As leis de cotas já reparam a exclusão desse público? As barreiras estão sendo transpostas? As políticas que garantem o acesso são eficazes?

Vários aspectos devem ser considerados. Há políticas que garantem às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento, o ingresso ao ensino superior. Sabendo das diversas barreiras descritas nos estudos apresentados até aqui, espera-se pelo desenvolvimento de uma cultura inclusiva, baseada na aceitação das diferenças e crença nas habilidades desses sujeitos. Mas, antes disto, é relevante conhecermos as atitudes sociais de todos os sujeitos envolvidos no processo inclusivo de alunos com deficiência.

Nas demais dimensões que compreendem a inclusão desse público ao ensino superior houve significativas mudanças, desde a legislação até a criação de núcleos que tratam de acessibilidade e inclusão nesses espaços.

Concordamos com os autores Moreira, Michels e Colossi (2006, p. 24), quando afirmam que pensar a inclusão educacional das pessoas com deficiência é

[...] transcender os aspectos das normas, decretos, portarias, enfim, é considerar o ser humano em sua totalidade. Percebe-se que, apesar do avanço na legislação e concepção a respeito da inclusão de pessoas portadoras de deficiência no ensino, em especial, no ensino superior, muito ainda há que ser feito para consolidar o processo de inclusão educativa.

As contribuições de Moreira, Michels e Colossi (2006) quanto às questões de direito ao acesso de escolaridade são relevantes. A discussão atual, no entanto, é como realizar ações inclusivas que atendam aos alunos com deficiência e, ainda, como quebrar as barreiras atitudinais que tratam de preconceitos e discriminação desses sujeitos. Os autores indicam que deve haver mudanças na implementação de novas tecnologias assistivas e melhoria de acessibilidade (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006).

Ferrari e Sekkel (2007) tratam da educação inclusiva no ensino superior como um novo desafio. As autoras identificaram três níveis de desafios a serem enfrentados: (a) *a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos* – esses objetivos são referentes aos da instituição em formação acadêmica e profissional a que se dispõem (democratização do ensino); (b) *a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva* – com o que concordamos que em todos os níveis da educação o professor deve receber formação continuada, especificamente sobre educação inclusiva, as condições de deficiência de seus alunos, com ênfase na sensibilização para o fazer pedagógico diferenciado; e (c) *uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem* – dentre essas práticas a Universidade pode oferecer serviços diversos que atendam às necessidades educacionais específicas desses alunos baseada no aspecto cultural, criando-se uma cultura inclusiva.

As autoras reforçam ainda que, para a educação inclusiva avançar, é importante que “[...] a atitude de todos os que participam do processo educacional possa encontrar espaço de acolhimento e transformação. A abertura à experiência [...] é essencial nesse processo, e ela só é possível se o medo subjacente às nossas atitudes puder se tornar consciente” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 645). Nesse sentido, a educação é identificada como emancipação a partir da experiência com esse público, em que, uma “[...] sociedade em que a frieza nas relações humanas se tornou universal” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 645). Essas experiências de que tratam as autoras diz respeito ao processo inclusivo, às práticas

desenvolvidas a fim de atenderem aos alunos com deficiência, trazendo contribuições sociais de convívio para uma sociedade fria nas relações sociais.

Rossetto (2009), em sua tese de doutorado, discute sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior enfatizando as singularidades da trajetória pessoal e escolar de alunos com deficiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Para a realização desta pesquisa, a autora considerou a narrativa de vida de quatro alunos com deficiência, um cego, um com baixa visão e dois surdos.

Nessa pesquisa, Rossetto (2009) considerou os estudos de Vygotsky, com sua abordagem teórica histórico-cultural e sistêmica baseada na obra de Humberto Maturana. A pesquisadora justifica que estes autores pensam o mundo e o sujeito com uma visão monística, holística e transdisciplinar.

Para Rossetto (2009), deve-se considerar o homem como ser biológico, social e cultural, em que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações. Percebe-se nessa abordagem a crença na interação social surgida na inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de ensino, com ênfase no ensino superior. A autora considera o sujeito como individual e singular, sem desconsiderar as interações com suas histórias de vida.

As contribuições de Rossetto (2009) consistem na crença, na singularidade e na individualidade de alunos com deficiência. Embora este estudo possua abordagem no processo sociointeracionista, nosso estudo baseia-se nas atitudes sociais – mesmo que ambas nos remetam ao comportamento humano.

A autora conclui que as condições biológicas não constituem empecilho para haver inclusão. É a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio que um indivíduo, influenciado pela sua história, cultura e educação, pode romper seu determinismo biológico, logo, as interações sociais podem ser favoráveis à inclusão. Dentre os participantes dessa interação, a autora situa a família ou alguém próximo a esse indivíduo, a própria disposição interna de cada um dos sujeitos, e a compensação, como critérios que confirmam a tese de que a pessoa com deficiência pode avançar na escolarização e ingressar no ensino superior, desde que lhe sejam garantidas oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados ao seu processo de aprendizagem (ROSSETTO, 2009).

Rocha e Miranda (2009) tratam do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, na Universidade Federal da Região Nordeste. Os resultados da pesquisa das autoras apontam para um despreparo da Universidade e dos

profissionais da instituição em proporcionar atendimento adequado às necessidades específicas desses alunos.

Nesses estudos, as autoras apontam a necessidade de haver nessa instituição, assim como em outras IES, condições de acessibilidade com uma política institucional para construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência por meio de TA para promoção de oportunidades. Nesse caso, torna-se evidente a urgência de ações inclusivas, principalmente acessibilidade atitudinal, proporcionando sensibilidade à comunidade acadêmica para as questões voltadas à inclusão de alunos com deficiência, que certamente demandam de atendimento especial.

Percebe-se nesses estudos a relação próxima entre as condições necessárias para a efetiva inclusão de alunos com deficiência em IES – acadêmicas/práticas, políticas e culturais – e que estas instituições, no enfrentamento de barreiras existentes para a inclusão, passam por processos parecidos com as instituições regulares de ensino, no que se refere à educação básica.

A seguir, sobre ações e políticas inclusivas em IES, destacamos a história recente da inclusão de alunos com deficiência na UFC, *lócus* de nossa pesquisa.

### 2.1.1 Breve histórico da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC)

Nesse subtópico apresentamos a história recente das experiências sobre acessibilidade e inclusão da UFC. Levando em conta que a Instituição possui alunos<sup>5</sup> com deficiência matriculados regularmente, nos interessa mencionar as ações que são desenvolvidas. Essas experiências estão no âmbito do *Projeto Acessibilidade e Inclusão*, *Projeto UFC Inclui*, *Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn)*<sup>6</sup> e *Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui*. Citamos ainda ações desenvolvidas no âmbito de outras unidades acadêmicas, como no *campus* do Porangabuçu, no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) e no Centro de Humanidades.

---

<sup>5</sup> É importante considerar que, para este estudo, a quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados em cursos de Graduação e Pós Graduação na UFC, até março de 2013, era de 25 alunos. No segundo semestre de 2013, esse número aumentou consideravelmente para mais de 200 alunos, o que nos faz pensar sobre a inexistência destes alunos matriculados. Outro destaque é de que, para a identificação destes alunos, nesta pesquisa considerou-se os dados já registrados do primeiro semestre de 2013, já que os dados atuais estão sendo organizados e conferidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui.

<sup>6</sup> Esta comissão foi instaurada temporariamente por seis meses.



O *Projeto Acessibilidade e Inclusão* é um projeto de extensão que desenvolve, desde 2004, no âmbito da Faculdade de Educação (Faced), serviços à comunidade cega, como o curso de uso do Sistema DOSVOX, e que amplia seu objetivo em criar cultura de inclusão nesta faculdade e na UFC.

O *Projeto UFC Inclui* foi contemplado com o Programa Incluir em todas as edições do Ministério da Educação (MEC), desde 2005. Este projeto teve como objetivo promover pesquisas, discussões e ações que versem sobre acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na UFC. Dentre as ações que marcaram este projeto estão os ciclos de debates UFC Inclui, que discutem sobre a temática de acessibilidade e inclusão na UFC de forma a sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a necessidade de promover acessibilidade nesta Universidade.

Em continuidade ao Projeto UFC Inclui, foi instaurada a *Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn)*, formada por uma equipe transdisciplinar de professores, alunos bolsistas e servidores que, durante seis meses, discutiram sobre propostas possíveis de promover acessibilidade para pessoas com deficiência na UFC, quer sejam da comunidade acadêmica ou a qualquer transeunte que possa usufruir de seus espaços.

Após esses encontros, a CEIn teve aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni), em agosto de 2010, as *Políticas de Acessibilidade UFC Inclui: propostas* e, em seguida, foi criada a *Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui*, como parte da proposta apresentada nas Políticas de Acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

De acordo com essa política, a UFC passa a tratar as questões de acessibilidade que envolvam a inclusão desses sujeitos à Universidade com atenção às suas necessidades, buscando garantir o acesso, a permanência e a participação. As propostas consideram: mudanças atitudinais e nos meios de comunicação e informação; adaptações e/ou construções físicas acessíveis; projetos pedagógicos e práticas educativas inclusivas<sup>7</sup>; formação docente para a acessibilidade; formação para a inclusão de servidores técnico-administrativos; e desenvolvimento de pesquisas para TA, executadas a curto, médio e longo prazo, a fim de atender às necessidades desses sujeitos no processo de inclusão nesta instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

---

<sup>7</sup> Exemplificando essa ação, em curto prazo, podemos citar os Ciclos de Debate UFC Inclui que visam sensibilizar e discutir a inclusão de alunos com deficiência aos cursos de graduação desta Instituição.

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui desenvolve ações de acessibilidade e inclusão, serviços de digitalização de textos para alunos com cegueira, apoia pesquisas que tratem sobre acessibilidade e inclusão, oferece à comunidade acadêmica formação com cursos de Libras, Braille e cursos sobre tecnologias assistivas. Em 2013, por meio do Programa Educação Inclusiva e Acessibilidade (PEIA), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão/Ministério da Educação (PROEXT/MEC), realizou a primeira Semana de Inclusão e Acessibilidade (SIA), com atividades diversas dirigidas à comunidade acadêmica e à população de Fortaleza, contando com a participação de pessoas com e sem deficiência.

Além de ações específicas no âmbito da UFC, apresentamos algumas pesquisas que tratam de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nesta Universidade. Algumas pesquisas nos mostram a necessidade de mudanças atitudinais. Lira e Frota (2007) abordam a acessibilidade atitudinal, analisada pelo ciclo de debates UFC Inlui, realizado em 2006, como o evento que proporcionou à Instituição refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência, numa perspectiva positiva. Assim, acrescentam: “A análise reforça a necessidade de estudo e planejamento de novas atividades que levem a um maior envolvimento e sensibilização da comunidade, com vistas ao aumento da acessibilidade atitudinal na instituição” (LIRA; FROTA, 2007, p. 6).

Dessa forma, entendemos também a relevância da conquista da UFC com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, criada logo após a publicação da política de acessibilidade, pois é um órgão responsável por administrar as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na UFC, e que o estudo das atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC pode ajudar na reflexão desta secretaria em suas práticas para a mudança atitudinal da Instituição e estimular uma cultura inclusiva.

Sobre pesquisas nessa área, tendo como foco a UFC, citamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia da autora desta pesquisa, que na época era estudante de graduação e bolsista de projetos/pesquisa, no então Projeto UFC Inlui, que iniciou estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência na UFC dando ênfase aos aspectos pedagógicos de que estes alunos precisam para facilitar o processo inclusivo. O TCC, cujo título é *Inclusão de Alunos com Deficiência na UFC: condições pedagógicas*, contou com entrevistas a três alunos com deficiência, sendo um que apresentava deficiência física (usuário de muletas e cadeira de rodas), no curso de Bacharelado em Química, um com deficiência visual, aluno do curso de Pedagogia, e um surdo, aluno do curso de Letras-Libras.

Em 2011, Ana Cristina Sousa Soares defendeu tese de doutorado em educação por esta Instituição, sobre os aspectos relevantes para a inclusão de alunos com deficiência visual, destacando o ingresso e a permanência, na ótica dos alunos, docentes e administradores, com o trabalho intitulado: *A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará: Ingresso e Permanência na Ótica dos Alunos, Docentes e Administradores*.

A autora acima citada considera a necessidade de atendimento diferenciado para seu ingresso<sup>8</sup>, assim como a ideia de que a inclusão vem do esforço de alguns docentes e colegas em adaptar as estratégias dos professores. Soares (2011) conclui que é preciso haver uma política educacional e uma cultura de inclusão na UFC. Nesse processo de construção de uma cultura inclusiva, a mudanças de atitude, de desfavoráveis para mais favoráveis à inclusão, faz parte da criação de uma cultura inclusiva.

Ainda no ano de 2011, Fábio Silva apresentou TCC de Pedagogia na UFC, intitulado *Atitudes Sociais com Relação à Inclusão por Parte de Alunos Recém-Ingressos no Curso de Pedagogia da UFC*. Participaram da pesquisa de Silva (2011) 52 alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia diurno e noturno, sendo 36 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

No estudo sobre as atitudes sociais de alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC, o instrumento de coleta de dados utilizado por Silva (2011) foi a ELASI na forma A, acrescida de duas perguntas sobre a familiaridade e a convivência com pessoas com deficiência. Os resultados apontam que os respondentes possuem atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, sendo que o grupo de alunos do sexo feminino apresentou atitudes mais favoráveis que o grupo de alunos do sexo masculino.

Outra pesquisa que damos destaque é a de Marta Benevides (2011). Esta autora apresentou dissertação de Mestrado em Educação na UFC com o título *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior na rede pública de Fortaleza-Ceará*. A pesquisa foi realizada no âmbito da UFC que objetivava investigar a prática de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação.

Participaram da pesquisa de Benevides (2011) nove alunos com deficiência, sete coordenadores de curso e dezenove professores, totalizando 35 sujeitos. Os resultados

---

<sup>8</sup> Atendendo às necessidades de candidatos com deficiência visual, quando o vestibular era executado pela UFC, já existia um atendimento diferenciado, com ledor, letra ampliada e sistema DOSVOX. Com a adesão da UFC ao vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse direito de atendimento diferencial é garantido em parte, pois não são disponíveis Tecnologias Assistivas, como leitores de tela e sistema DOSVOX.

revelaram que as adaptações realizadas para avaliar o aluno com deficiência ainda são insuficientes. As dificuldades estão na formação docente inadequada, na falta de adequação física e estrutural, e na ausência de uma maior discussão sobre a temática. A autora ainda sugere que haja investimentos em recursos materiais e humanos e na adequação dos espaços físicos.

Estas pesquisas são importantes para a Instituição que pesquisamos, pois se referem a reflexões sobre os aspectos de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência. É importante salientar que a história da UFC, em relação à inclusão de alunos com deficiência, é recente, porém significativa e evolutiva, contribuindo para a criação de uma cultura inclusiva na Instituição. A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui em pouco tempo aumentou seu efetivo de funcionários, prestando serviços diversos como, por exemplo, digitalização de textos, desenvolvimento de pesquisas sobre acessibilidade na *web* e nos *sites* da UFC sobre tecnologias assistivas, entre os serviços aos alunos com deficiência, como já citamos. Contam também com a participação de bolsistas e funcionários atuantes em pesquisas e extensão sobre a inclusão escolar, acadêmica e social, e ainda sobre as barreiras atitudinais implicantes na inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino.

Outras importantes ações podem ser citadas no âmbito da UFC, a exemplo destas esteve a implantação do Centro Digital de Apoio a Alunos com Deficiência na UFC, que foi resultado de uma articulação entre o Projeto UFC Inclui e o curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras que atendia, preferencialmente, alunos com deficiência auditiva deste curso.

O curso de Letras-Libras, que a UFC foi polo entre os anos de 2006 a 2012, com a parceria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com duas turmas, uma de Bacharelado e outra de Licenciatura (ambas semipresenciais), trouxe para a Universidade alunos surdos e surgiram demandas para o atendimento destes, como a contratação de intérpretes e formação com o curso de Libras para os servidores. O processo seletivo deste curso ocorreu em Libras, facilitando a compreensão linguística para o acesso as provas.

Atualmente, a UFC conta com o curso presencial de Letras-Libras, o que se configura como avanço, tanto na oferta deste curso quanto ao acesso de alunos surdos na UFC, mesmo concorrendo com candidatos ouvintes por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Destacamos também a criação, em 2004, do Laboratório de Comunicação em Saúde (LabCom Saúde), por meio de parceria entre o Departamento de Enfermagem da UFC

e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP). As ações do LabCom Saúde são sobre o cuidado em saúde e acessibilidade a todos, incluindo as pessoas com deficiência.

Ainda no âmbito da UFC, destacamos que no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) são desenvolvidos projetos que atendem pessoas com deficiência com práticas esportivas e exercícios físicos adaptados e acessíveis referentes ao bem estar destas pessoas.

No próximo subtópico apresentamos breve discussão sobre o conceito de estigma, preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência.

## **2.2 Preconceito, estigma e discriminação em relação à pessoa com deficiência**

No estudo sobre as atitudes sociais, se faz necessário abordarmos uma breve conceituação e discussão sobre *preconceito*, *estigma* e *discriminação*, pois a atitude negativa de um determinado indivíduo ou grupo social pode ser representada por esses aspectos, já que o objeto atitudinal de nossa pesquisa, que é a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, possui histórico de serem estigmatizados e sofrerem preconceitos e discriminação pela condição humana que apresentam.

Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que o *preconceito* é um assunto imprescindível ao se tratar de educação inclusiva ou inclusão em si. Para as autoras, as políticas, informações e orientações são insuficientes para promover mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente à minoria dos alunos com deficiência. As informações e orientações quando dialogadas, discutidas e disseminadas em ampla escala, com a presença de pessoas com deficiência, pode ter amplitude maior. As informações podem apenas estar escritas, mas quando discutidas têm maior alcance, podendo refletir em mudanças de atitudes em relação à inclusão.

Ferrari e Sekkel (2007, p. 642) ao citarem Adorno e Horkheimer (1985) e Crochík (1997), dizem que: “O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa”. De acordo com as autoras, se entendermos o preconceito como uma ação individual em que a origem é social, pode-se prever estas nas relações em sala de aula. Para isso é necessário haver “[...] conscientização dessas determinações presentes nas

relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

No sentido de haver reflexão para superação dos preconceitos, apenas as informações contidas em políticas que versem sobre a inclusão, acessibilidade e condições de deficiência são insuficientes para que aconteçam mudanças de atitudes. Quando se criam práticas inclusivas dialogadas quanto à condição de deficiência, limitações e potencialidades desses sujeitos torna-se possível a mudança de atitudes sociais.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 642) a conscientização e a reflexão sobre pessoas com deficiência devem “[...] ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças”. Essa reflexão está além do domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois esses fatores podem ser decisivos na efetividade das ações educativas (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Omote (2004) destaca que diversidade e diferença são fenômenos naturais e que há necessidade de focar na maneira como o homem lida com elas, assim como com os alunos talentosos, que apresentem altas habilidades ou superdotação. As características individuais podem ser vantajosas ou não na educação inclusiva. Se uma escola regular recebe um aluno com deficiências múltiplas, sendo estas, por exemplo, deficiência intelectual severa e deficiência motora, dificilmente saberá como lidar com esse aluno, assim, não haverá vantagem a nenhum dos sujeitos envolvidos na tentativa de incluí-lo. Estes alunos podem ser recebidos com estranheza ou simpatia, pois as características de um indivíduo podem ter aceitação em um grupo e rejeição em outro.

Sobre *estigma*, Omote (2004, p. 293) afirma ter origem na Grécia antiga para:

[...] designar marcas físicas produzidas artificialmente no corpo de uma pessoa (com cortes ou ferro em brasa), para sinalizar o *status* moral inferior dela, indicando que se tratava de uma pessoa moralmente manchada e com a qual devia evitar contato, especialmente em locais públicos.

Dessa forma, marcadas, as pessoas eram excluídas do convívio social. Na Idade Média, esse termo era utilizado para designar sinais físicos no corpo de alguém e interpretado como sinal de graça recebido pelo indivíduo que os apresentasse ou, ainda, como procedimentos médicos referindo-se a doenças.

Atualmente, a palavra estigma é

[...] utilizada com um sentido semelhante ao original, porém refere-se à própria condição social de desgraça e descrédito, e não mais à evidência corporal de inferioridade moral. É uma marca social, uma mancha ou mácula social, como alguns preferem. Trata-se, portanto, da marca social de inferioridade social. (OMOTE, 2004, p. 294).

Se na atualidade o estigma é uma marca social, de inferioridade, tal “[...] descrédito social é resultado de julgamentos mais ou menos consensuais das pessoas de uma determinada comunidade que ocorra esse fenômeno” (OMOTE, 2004, p. 294).

Goffman (1982, p. 7), diz que o estigma é “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. A sociedade estabelece categorias às quais as pessoas que apresentam um determinado atributo podem estar inseridas em grupos comuns e naturais a esses ou, ainda, serem rejeitadas caso seus atributos, características, sejam diferentes daquele grupo, provocando exclusão social.

Os estudos de Goffman (1982, p. 12) caminham na direção em que o estigma diferencia um indivíduo de outro comum, assim vejamos:

Enquanto um estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca.

Nesse sentido, reduz-se essa pessoa a um ser “estragado”, diminuído, não a considerando como uma pessoa igual às outras. O estigma a caracteriza quando seu descrédito é acentuado. É importante destacar que o sentido de estigma, nesse caso, não se refere a uma patologia e sim ao descrédito social e político da capacidade deste indivíduo.

Percebe-se aqui a existência de *discriminação*. Quando as características acentuadas de uma pessoa se tornam descrédito desta, sendo uma marca social, a discriminação surge no sentido de exclusão. Por exemplo, quando uma escola recebe um aluno com surdez, algumas pessoas da comunidade escolar podem não acreditar no potencial intelectual deste sujeito, ficando este incapacitado da aprendizagem devido a barreiras comunicacionais e linguísticas, passando a sofrer discriminação por ser surdo e ficar isolado, mesmo com ajuda de um intérprete, do restante da turma e até da professora de sala de aula.

Goffman (1982) afirma ainda que o estigma é um termo que será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, por exemplo, um atributo que estigmatiza uma pessoa pode qualificar outra que não apresente tal estigma como uma pessoa normal. Nesse sentido, há necessidade de uma linguagem de relações e não de atributos entre

os indivíduos. O estigma é, na verdade, uma relação entre o atributo e o estereótipo; a pessoa que foge de um padrão pré-estabelecido pela sociedade é caracterizada como estigmatizada.

Considera-se que a partir de uma marca social, o estigma que um sujeito apresenta, como por exemplo, uma deficiência, a qual consideramos uma condição humana, reflete em atitudes negativas como o preconceito e a discriminação, gerando exclusão social. Embora a legislação verse sobre a garantia de acessibilidade e inclusão social e escolar, as pessoas que apresentam deficiência ainda sofrem com os estigmas construídos socialmente.

Outro aspecto a ser considerado é que o estigmatizado pode sentir-se uma pessoa completamente normal, “[...] carrega em si um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo” (GOFFMAM, 1982, p. 16). Entretanto, a forma como a sociedade o categoriza como estigmatizado pode trazê-lo consequências, como a discriminação e exclusão social. Outros estigmatizados podem perceber sua identidade como as categorizadas pela sociedade, “Seus sentimentos mais profundos sobre o que é podem confundir a sua sensação de ser uma ‘pessoa normal’, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece destino agradável e uma oportunidade legítima” (GOFFMAM, 1982, p. 16). Dessa forma, suas reivindicações podem não ser baseadas no que acreditam para todas as pessoas, mas a todas as pessoas do grupo que está incluído, seus pares.

É importante frisar que o estigma caracterizado como um descrédito social, uma marca social para uma pessoa com deficiência, pode provocar exclusão social e discriminações. Em se tratando da inclusão escolar e acadêmica, ainda é evidente na atualidade estes sujeitos serem estigmatizados pela condição de deficiência que apresentem, refletindo em discriminação quando a comunidade escolar e/ou acadêmica não acredita em seus potenciais e habilidades, excluindo-os de atividades corriqueiras que possam desenvolver.

O estigma, o preconceito, a discriminação e o desconhecimento estão presentes na realidade da educação inclusiva. Muitos pesquisadores, elaboradores de políticas inclusivas, acreditam verdadeiramente nos “benefícios” da inclusão, contudo, retomamos a ideia de repensar as consequências sociais para essas tentativas de inclusão de alunos com deficiência. Acreditamos no processo, em longo prazo, de quebras de barreiras atitudinais e aceitação do outro, pautada nos potenciais e habilidades destes sujeitos, por meio de uma cultura inclusiva.

As expressões de preconceito e estigma na escola que se propõe incluir alunos com deficiência podem advir de comportamentos ao longo da história sobre inclusão dessas pessoas, a partir do estigma sofrido por esses sujeitos. Assim, as atitudes da comunidade



escolar/acadêmica quando positivas, transpondo as barreiras atitudinais, favorecem a inclusão desses alunos em instituições de ensino.

No próximo subcapítulo, aproximamo-nos da discussão sobre as atitudes sociais a qual apresentamos reflexões sobre o conceito e a formação de atitudes que se fazem necessárias no entendimento de nosso objeto de estudo.

### **2.3 Conceito e formação de atitude social**

De acordo com Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), quanto ao tema de atitudes sociais, todo homem nasce em uma sociedade já existente e as ações ou as reações deste fazem parte do ambiente em que vive, sendo significativo o estudo sobre essas ações humanas relacionadas ao ambiente social.

Estes autores discutem sobre a percepção humana, aprofundando a abordagem das atitudes sociais. Para estes, o estudo sobre o comportamento social do homem pode ser feito em dois níveis: do indivíduo e de grupos de indivíduos. Quando as percepções sociais de um indivíduo são estudadas, no que diz respeito à sua percepção em relação a outras pessoas e acontecimentos sociais, as atitudes sociais evidenciam disposições emocionais e motivacionais duradouras, com relação a vários aspectos de seu mundo social (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Não se deve pensar esse indivíduo só, pois ele pertence a um grupo social, assim como em nosso trabalho consideramos como participantes da pesquisa os alunos com e sem deficiência, professores e funcionários da UFC.

Segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 364), “[...] nossa percepção do mundo que nos rodeia é determinada por todas as influências – físicas, fisiológicas e sociais, que atuam em nós”. Não somente é uma ação individual, o sujeito está inserido em um contexto, em um grupo social etc., além de sofrer influências internas, quer sejam físicas ou fisiológicas, como citam os autores. Essas percepções podem passar por mudanças, especialmente se sofrerem influências externas, ou seja, essas mudanças podem ser tanto individuais, em nosso comportamento, como podem influenciar o restante do grupo social ao qual pertence, conforme for sua participação.

Quanto à *atitude*, Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 368) afirmam que “Uma *atitude* pode ser definida como uma organização duradoura de processos perceptuais, motivacionais, emocionais e de adaptação, que se centralizam em algum objeto do mundo pessoal” (Grifo dos autores).

Na identificação dos aspectos considerados pelos autores Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), quanto à *percepção* que se tem de um indivíduo por sua raça, as *emoções* e *adaptações* a este o *motivam* a ter uma *atitude, positiva ou negativa*, porém, se sua percepção muda, sua atitude também pode mudar.

No *desenvolvimento das atitudes sociais*, para os autores citados, precisa-se “[...] examinar o ambiente cultural do indivíduo, sua participação em grupos primários (tais como sua família), sua personalidade” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 373). Esses fatores, culturais e sociais, são imprescindíveis na compreensão da formação das atitudes sociais.

As crenças familiares, por meio dos pais e os componentes desta, influenciam significativamente em atitudes mais positivas ou negativas diante de um objeto atitudinal em estudo. As influências culturais sobre o indivíduo são consideradas por cientistas sociais, pois ao mesmo tempo em que são múltiplas são também contraditórias, por exemplo, a igreja, a família e a comunidade que o indivíduo está inserido, nem sempre reproduzirão atitudes iguais ou semelhantes.

Krech, Crutchfield e Ballachey (1969, p. 373, grifo dos autores) afirmam ainda que “A cultura marca os *limites* para as atitudes que podem desenvolver, mas dentro de tais limites existe muito espaço para a diversidade individual”. Duas pessoas vivendo em uma mesma cultura possuem muitas influências, dentre as quais pode escolher. Essa escolha depende tanto de seu grupo primário imediato, quanto de sua personalidade (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Destacamos ainda que as atitudes sociais, para os autores citados, desenvolvem-se “[...] gradualmente, à medida que a criança vem a conhecer, cada vez mais, as crenças dos pais, e à medida que se torna sujeita à sua ‘orientação’ – feita sob a forma de ensinamentos, de recompensas e punições” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 373). Para os autores, os ensinamentos/orientações familiares para uma criança – quando ela percebe e internaliza essas crenças – a torna sujeita à sua própria orientação, conseqüentemente, possui sua própria atitude, que foi construída socialmente pela família. A seguir apresentamos outro estudioso dessa temática.

Rodrigues (1981), no livro intitulado *Psicologia Social*, apresenta um breve histórico sobre psicologia social científica com pesquisas que tratam sobre atitudes sociais e define seu conceito, formação e mudanças, além de outras temáticas que a psicologia social

aborda. Aqui apresentamos o conceito, a formação e mudanças de atitudes sociais para o autor brasileiro.

Rodrigues (1981, p. 395), a respeito do conceito de atitude social, afirma que: “[...] refere-se a um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer produto da atividade humana”. Essa definição, segundo o autor, é bem geral, já que em outros estudos, como por exemplo, Allport (1935) apresenta cerca de 100 conceitos de atitude. Nossa pesquisa segue essa reflexão, já que trata da investigação das atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência, ou seja, um acontecimento social.

Assim como para Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), Rodrigues (1981) destaca aspectos relacionados ao emocional de um indivíduo em relação a um objeto atitudinal em estudo. Concordamos com Rodrigues (1981) que essa definição ainda é geral, pois não está apenas ligada ao emocional, há que se considerar também aspectos relacionados à cognição e ao comportamento do sujeito ou grupo investigado.

O autor considera os seguintes elementos essencialmente característicos das atitudes sociais como: “[...] (a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; (b) uma carga afetiva pró ou contra; (c) uma pré-disposição à ação; (d) uma direção a um objeto social” (RODRIGUES, 1981, p. 397).

Concluindo, a definição de atitude social, para Rodrigues (1981, p. 397), é: “[...] uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”. O autor destaca ainda as atitudes sociais como sendo variáveis intervenientes, ou seja, não são observáveis, mas diretamente inferíveis de observáveis<sup>9</sup> e integradas de três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental.

Aqui, os autores que apresentamos em nosso estudo, Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) e Rodrigues (1981) concordam que os mesmos componentes discerníveis caracterizam as atitudes sociais: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. A cada um destes componentes, trazemos uma breve apresentação.

Sobre o *componente cognitivo*, segundo Rodrigues (1981), para que se tenha uma atitude em relação a um objeto, é necessário que o indivíduo tenha uma representação

---

<sup>9</sup> Em muitos estudos, como os que veremos no subtópico que trata das atitudes sociais em relação à inclusão, essas atitudes são mensuráveis por meio de escalas do tipo Lickert. Como é subjetivo, não se pode apenas observar esse fenômeno.

cognitiva deste objeto. Por exemplo, pessoas que têm preconceitos quanto a outras que apresentem deficiência têm uma série de cognições acerca deste que é objeto de sua discriminação, podendo ter sido construídas socialmente e repassadas a ele por meio de crenças dos grupos sociais a que pertence, quer sejam pela família, pela escola e/ou pela igreja, além de outros grupos que possam participar.

O *componente afetivo* é o sentimento pró ou contra um objeto social de que trata Rodrigues (1981). Para o autor, esse componente é o mais nítido característico das atitudes. Estas diferem das crenças e das opiniões, mesmo integrando as atitudes gerando um afeto positivo ou negativo a um objeto, predispondo uma ação. A afetividade e a cognição para o autor tendem a ser coerentes entre si, ou seja, quando um indivíduo acrescenta conotação afetiva a um objeto atitudinal em estudo, sua cognição anda junto com sua afetividade, interferindo em sua atitude.

Já acerca do *componente comportamental*, Rodrigues (1981) destaca dois aspectos quanto às atitudes em relação ao comportamento. Na primeira, as atitudes propiciam um estado de prontidão que, quando ativado por uma motivação específica, resultará em um determinado comportamento em que concorda com Newcomb<sup>10</sup> e, na segunda, concordando com Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), as atitudes são a própria força motivadora da ação. O autor considera ainda que, no estudo de atitudes sociais, aparentemente não há coerência entre atitudes e comportamento.

A seguir, apresentamos a figura da representação das atitudes retirado do livro de Rodrigues (1981), adaptado da Figura 3.6 de Newcomb, Turner e Converse (1965).

Figura 1 – Papel das atitudes na determinação do comportamento.



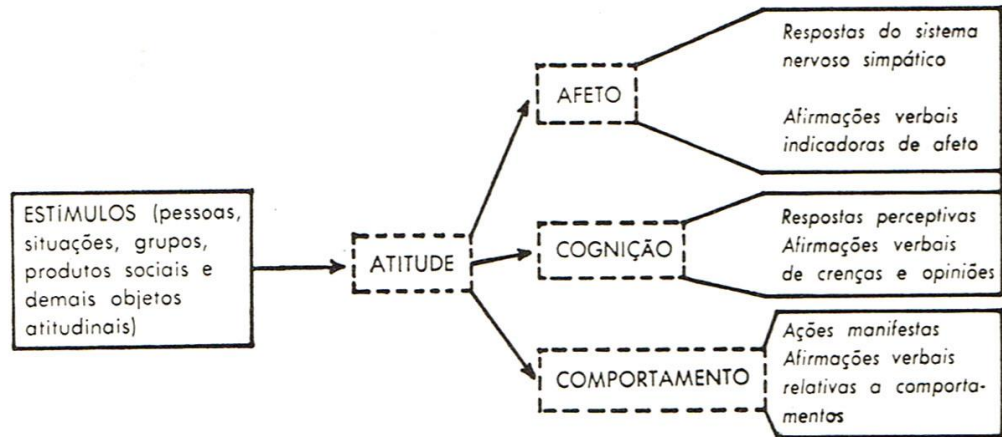
Fonte: Adaptado da Fig. 12.1 de Rodrigues (1981, p. 401).

Nessa figura, observamos que as atitudes sociais desenvolvem um estado de predisposição à ação que, quando combinada com uma situação exclusiva desencadeante, resulta em comportamento (RODRIGUES, 1981). Ademais, o autor faz referência à

<sup>10</sup> Este autor é discutido no livro *Psicologia Social*, de Aroldo Rodrigues (1981), que discute sobre as teorias da conceituação e da formação das atitudes sociais.

representação de atitudes para Hovland e Rosenberg (1960), na Figura 2, com algumas adaptações de Rodrigues (1981). Assim, vejamos a figura de que trata tal representação:

Figura 2 – Representação das atitudes sociais.



Fonte: RODRIGUES (1981, p. 404).

A figura que apresentamos demonstra claramente como Rodrigues (1981) compreende as atitudes sociais, sendo que a partir de estímulos, quer sejam de pessoas, de grupos de pessoas, ou o objeto atitudinal em estudo, a atitude possui os componentes afetivos (por meio de respostas do sistema nervoso simpático); cognitivos (com respostas receptivas, afirmações verbais de crenças e opiniões); e de comportamento (com ações manifestas verbais relativas ao comportamento) (RODRIGUES, 1981).

É visível a conexão entre esses três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental para os autores na conceituação das atitudes sociais. Apresentamos agora o assunto sobre a formação das atitudes, identificando os fatores que influenciam na formação desta organização duradoura de crenças e cognições em geral, com consequências para o tipo de afeto que se forma em direção ao objeto atitudinal, predispondo ao sujeito tipos de comportamentos (RODRIGUES, 1981).

O autor aponta alguns enfoques teóricos relativos ao processo de formação de atitudes, sendo: (a) *funcionais*; (b) *baseados na noção de consistência cognitiva*; e (c) *baseados na teoria do reforço*. Assim, vejamos cada um desses enfoques para o autor.

*Enfoques funcionais* – as atitudes se formam para atender a determinadas funções, numa perspectiva de pragmática de utilidade para o ajustamento da personalidade diante do mundo exterior. As atitudes são formadas ainda por fatores internos e externos aos sujeitos, sendo as funções principais de avaliação do objeto, ajustamento social e externalização (RODRIGUES, 1981).

Em outro posicionamento tomado pelo mesmo autor, concordando com os estudiosos Katz e Stotland (1959), o papel funcional das atitudes é flagrante e fundamental (RODRIGUES, 1981). De acordo com esses autores, a base desse posicionamento é motivacional das atitudes, em que a atitude pode servir com função de ajustamento, que se caracteriza como um instrumento para a consecução de um objetivo; servir à função de defesa do eu, na medida em que protege a pessoa contra o reconhecimento de verdades indesejáveis; servir de expressão a um valor que a pessoa preza, e, em relação ao qual sente necessidade de expor evidentemente sua posição; e servir à função de colocar ordem no ambiente, compreendendo os fenômenos que estão em volta e integrá-los de uma forma coerente.

Ainda nesse enfoque, alguns estudiosos que pesquisam o fenômeno de formação de atitudes podem nos confundir com as mudanças de atitudes, pois a partir do momento que se forma uma atitude ela pode se modificar. Assim, são três processos de influência social: (a) aceitação; (b) identificação; e (c) internalização (RODRIGUES, 1981), aos quais veremos com mais detalhe a seguir.

**Aceitação** – quando a pessoa aceita a influência de outra ou de um grupo com fins de obter aceitação por parte desta outra pessoa ou do grupo, ou seja, “[...] as atitudes podem ser *formadas* em consequência de um processo de *aceitação* [...]” (RODRIGUES, 1981, p. 417). O autor se refere, neste caso, que existe analogia com o ajustamento social citado no enfoque anterior.

**Identificação** – há identificação quando uma pessoa adota um comportamento de outra pessoa ou de um grupo, pois esse comportamento é associado com uma relação com esta pessoa ou grupo, havendo uma autodefinição da pessoa em relação a estes pontos de referência (RODRIGUES, 1981).

**Internalização** – quando uma pessoa aceita uma influência, quer seja de uma pessoa ou de um grupo, esta influência é congruente com seu sistema de valores, há formação e transformação das atitudes (RODRIGUES, 1981).

Percebe-se aqui que esses aspectos, sendo independentes e privados, o autor se refere a eles que, na maioria das vezes, as atitudes se formam em função da combinação destes tipos de influências, embora um deles possa se sobressair aos demais (RODRIGUES, 1981).

Os *enfoques baseados na noção de consistência cognitiva* – para Rodrigues (1981, p. 419), com base nos estudiosos desse enfoque: Heider, Newcomb, Osgood e Tannenbaum, “[...] existe uma força em direção à congruência, à harmonia, à consistência

entre as nossas atitudes e entre os componentes integrantes das atitudes”. Ou seja, quando as atitudes possuem um estado de harmonia, coerência, as atitudes são mais fáceis de serem formadas. Por outro lado, as atitudes inconsistentes são de difícil formação e assimilação, apesar de exibirmos comportamentos que indicam atitudes subjacentes inconsistentes.

A conclusão que se tem a respeito das teorias de consistência cognitiva é que as atitudes se formam de acordo com o princípio de harmonia e da boa forma. Torna-se mais fácil organizarem-se atitudes que formam um todo coerente e internamente consistente do que se formarem atitudes que provocam tensão e desejo de mudança, por causa de sua incoerência (RODRIGUES, 1981).

Outro aspecto considerado nesse enfoque é que há uma estreita ligação entre as crenças acerca de um objeto e o afeto dirigido a este. Para o autor, quando há uma coerência entre os componentes cognitivo e afetivo das atitudes, sua formação é estável e duradoura, sem tensão. Da mesma forma, o oposto pode ser verificado se não houver coerência entre esses componentes, tornando a formação das atitudes difícil, pois se formarão quando se alcançar um estado de equilíbrio, coerência entre esses componentes.

*Enfoques baseados na teoria do reforço* – segundo Rodrigues (1981), os estudiosos que pesquisam essa teoria são: Hovland, Janis e Kelley; eles acreditavam que a base das atitudes estava no reforço ou na punição refletindo na emissão de um comportamento. Nesse aspecto, as teorias desses autores eram *behavioristas*, em que o reforço seguido à emissão de um comportamento tenderá a solidificar este comportamento e a atitude que se deriva é subjacente, enquanto um estímulo avesso tenderá a extinguir a resposta, impossibilitando em uma nova formação de atitude (RODRIGUES, 1981).

Outro aspecto considerado nessa teoria, nitidamente *behaviorista*, é que “[...] a atitude é uma variável interveniente que se interpõe entre um determinado estímulo e o comportamento subsequente” (RODRIGUES, 1981, p. 423). Nessa teoria, há um estímulo que acarreta em uma resposta implícita, ou seja, uma atitude, determinando um comportamento implícito.

Para os pesquisadores dessa teoria, o comportamento pode ser emitido por vários outros determinantes, não apenas da resposta implícita. Outros hábitos, pulsões, previamente adquiridos, podem intervir na resposta, no comportamento. Portanto, não é previsível com exatidão o comportamento da atitude de um indivíduo numa situação específica.

Além dessa discussão sobre os enfoques teóricos relativos à formação das atitudes, Rodrigues (1981) considera o papel que características de personalidade e situações

ambientais desempenham na formação de atitudes, ou seja, as atitudes também são integrantes da personalidade. Da mesma forma, certas situações sociais desempenham relevante papel na formação de atitudes.

Concluindo a apresentação quanto às teorias a respeito da formação das atitudes sociais, concordamos com Rodrigues (1981) de que a discussão ainda é insuficiente para o entendimento desta formação. No entanto, essa apresentação é importante em nosso estudo. Dessa forma, percebe-se que a formação de uma atitude tem funções regidas por um princípio geral de consistência cognitiva e também de reforço.

Adiante, apresentamos literatura sobre mudanças de atitudes que, para Aroldo Rodrigues (1981), pode nos confundir, pois à medida que uma atitude se forma ela pode se transformar, pois a formação e mudanças de atitudes estão intimamente ligadas.

Nesse sentido, nos indagamos em quais condições um sujeito ou grupo social pode mudar suas atitudes em relação a um objeto atitudinal em estudo, como por exemplo, no caso de atitudes negativas em relação à inclusão de alunos com deficiência na UFC, essa discussão que se segue pode nortear propostas de mudanças de atitudes na UFC, caso necessário.

## **2.4 Mudanças de atitudes**

Quanto às *mudanças de atitudes* Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) destacam que acontecem de diversas maneiras, implicando em mudanças na participação no grupo ou na situação do indivíduo, ou ainda resultam do impacto de trabalhos convincentes de educadores e propagandistas.

Quando há mudança de atitudes na participação no grupo – à medida que os sujeitos identificam-se com o grupo e como participantes deste, percebendo-se mais integrados – suas atitudes podem mudar, tornando-se mais positivas em relação ao objeto atitudinal em estudo. Os integrantes deste grupo que não se identificam com a proposição deste e que pouco participam, apresentam menor mudança nas atitudes ou não apresentam mudanças de atitudes (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Isso significa que a participação dos integrantes de um determinado grupo em seus ideais, pode influenciar para mudanças de atitudes.

Como exemplo desta identificação e participação, podemos citar a mudança de atitudes com relação a alguns sujeitos de um determinado grupo na luta pelos direitos de



alunos com deficiência. Quando estes participantes estão integrados e atuam por esses direitos, evidenciam-se mudanças nas atitudes destes, tornando-as mais positivas.

Para a mudança na situação da pessoa podem ocorrer frequentemente, dependendo da situação de uma pessoa, por exemplo, “[...] a melhoria na situação econômica ou o desaparecimento de restrições políticas podem resultar na redução da frustração e de atitudes hostis. Inversamente, quando piora a situação da pessoa, podem ocorrer mudanças na outra direção” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 374). O exemplo dado pelos autores se refere aos sindicatos, quando uma pessoa vê aumentar o custo de vida e sua renda torna-se menos insuficiente para suas necessidades.

Outra forma de mudança de atitudes é quando é imposta de comportamento – por exemplo, destacamos a legislação com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. A lei garante o acesso à educação básica para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento e o sujeito (profissional envolvido no processo inclusivo) ou grupo de profissionais passa a modificar seu comportamento com relação ao aluno com deficiência que a escola acolheu. “O objetivo da sociedade, nesta mudança imposta, é evitar o dano ao objeto. Mas um resultado adicional importante é a mudança na atitude” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 374).

Se considerarmos que haja “imposição de comportamento” por nossa legislação quanto ao comportamento dos envolvidos no processo inclusivo de alunos com deficiência, a atitude desses sujeitos mudará, tornando-os mais favoráveis à inclusão desses alunos. No entanto, são perceptíveis as atitudes negativas de alguns profissionais na inclusão de alunos com deficiência.

Considera-se ainda *o contato* com o objeto atitudinal em estudo como fator importante na mudança de atitude. Essa mudança provavelmente ocorre em parte. Um indivíduo ou grupo social, quando começa a ter contato, por exemplo, com pessoas com deficiência, passa a ter novas percepções deste sujeito, aprendem que seu estereótipo a respeito do objeto é incorreto (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Para os autores, “[...] quanto maior informação uma pessoa obtenha, através de contato, a respeito de pessoas, mais favoráveis serão as suas atitudes, evidentemente nem sempre isso ocorre. A nova informação pode levá-la a ver as pessoas de forma ainda pior.” (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969, p. 375). Acreditamos que o contato com pessoas com deficiência, percebendo-os em seus limites e habilidades, pode ser favorável para mudanças de atitudes, mais positivas, de aceitação destes.

Krech, Crutchfield e Ballachey (1969), destacam ainda *a mudança no objeto atitudinal*. Quando ele se percebe e se modifica, as atitudes dos sujeitos ao seu redor podem ser modificadas também.

A *informação* é também outro aspecto levantado por estes autores. Eles consideram ser a melhor forma de mudar as atitudes de pessoas o acesso a informações sobre o objeto da atitude (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Se um indivíduo passa a conhecer melhor, por exemplo, a condição humana da pessoa com deficiência, os aspectos de acessibilidade de que ele necessita, essas pessoas podem mudar suas atitudes em relação à pessoa com deficiência no ambiente em que ele está inserido ou incluso. Nesse sentido, consideramos a formação específica e continuada dos profissionais envolvidos no processo inclusivo de alunos com deficiência como necessárias para a mudança de atitude destes.

Para Rodrigues (1981), a mudança de atitudes de um indivíduo ou grupo social ocorre, principalmente, por meio de comunicação. As informações a que temos acesso nos chegam pela TV e Rádio; atualmente, essas informações têm maior amplitude pela *internet*, pois é a via de acesso às informações mais rápida que se tem conhecimento. Essas informações, notícias, são capazes de provocar mudanças de atitudes, embora em algumas vezes possam ser persuasivas, impostas.

Os componentes das atitudes, cognitivo, afetivo e comportamental, tendem a se harmonizarem e qualquer mudança em um desses componentes pode refletir em mudanças de atitudes. Esses componentes, para Rodrigues (1981), podem sofrer modificações refletindo em mudanças de atitudes.

Com relação à *mudança do componente cognitivo*, podemos citar o seguinte exemplo: quando um sujeito apresenta atitudes preconceituosas em relação à inclusão de uma pessoa com deficiência e tem uma nova experiência de contato com esta pessoa com deficiência, adquirindo informações adicionais sobre sua condição de deficiência, suas atitudes podem se modificar para mais favoráveis em relação a essa inclusão, conseqüentemente, ao indivíduo com deficiência. Nesse sentido, percebe-se mudança nas crenças antes construídas, houve mudança do componente cognitivo.

Em relação à *mudança do componente afetivo*, tomando ainda como exemplo o citado anteriormente, quando a afetividade de um indivíduo ou grupo social se modifica, de uma forma ou de outra, se passa a gostar de uma pessoa que antes não se gostava, tornando-se mais sensível a esta, e percebendo os limites e as habilidades de uma pessoa com deficiência, por exemplo, suas atitudes podem mudar.

Sobre a *mudança do componente comportamental* – quando um determinado comportamento se modifica, há uma reorganização das crenças – do componente cognitivo e da afetividade, ou seja, é comum procurarmos tornar nossas crenças e afetos coerentes com o comportamento que se exhibe por necessidade (RODRIGUES, 1981). Continuando no exemplo sobre a inclusão de uma pessoa com deficiência, quando um indivíduo qualquer passa a perceber a condição de acessibilidade para aquela pessoa, pode auxiliá-la a ter acesso a um determinado ambiente, conseqüentemente, os demais componentes das atitudes se reorganizarão, provocando novas atitudes, agora mais positivas por parte deste indivíduo.

Além da mudança nos componentes das atitudes, Rodrigues (1981) considera ainda alguns paradigmas sobre as mudanças de atitudes. Há que se fornecer condições para que ocorram atitudes desejadas, satisfatórias, porém, a forma como essas condições ou informações são passadas para um indivíduo ou grupo social, pode conter incoerência ou falhas, assim reforçam-se atitudes negativas e/ou ainda não há mudanças nas atitudes.

Ressaltamos a importância da discussão anterior sobre o conceito e a formação de atitudes, bem como sobre mudanças de atitudes, a fim de entendermos melhor nosso objeto de estudo – as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade em estudo.

A seguir, apresentamos literatura que trata das atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, verificando pesquisas que revelam oscilação entre atitudes sociais positivas e negativas, e que utilizam o mesmo instrumento de mensuração de atitudes que utilizamos nesse estudo – ELASI A – ou diferentes instrumentos.

## **2.5 Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência**

Antes de iniciarmos este subtópico, ressaltamos que a maioria das pesquisas que trata de atitudes sociais usa escalas de mensurações de atitudes com análises quantitativas, embora apresentamos também pesquisas que não utilizam escalas. E em relação à inclusão de alunos com deficiência, a mensuração de muitos dos estudos que relacionamos aqui se dá por meio de escalas estatísticas não paramétricas.

Em nossa pesquisa utilizamos uma escala não paramétrica do tipo Lickert<sup>11</sup>, desenvolvida e validada pelo Grupo de Pesquisa (Diferença, Desvio e Estigma) na

---

<sup>11</sup> No capítulo que trata da metodologia de nossa pesquisa apresentamos mais detalhes deste instrumento de coleta de dados.

Universidade Estadual Paulista de Marília-SP (UNESP), coordenado pelo professor Omote (2005), sendo amplamente aplicada e que será mais bem detalhada no capítulo de metodologia.

Iniciando a apresentação da literatura selecionada para esse subtópico, apresentamos estudos que versam sobre atitudes sociais em relação à inclusão escolar ou acadêmica de alunos com deficiência, reforçando o conceito de atitudes sociais, mas agora em relação à inclusão de alunos com deficiência, que ultrapassam os conceitos individuais para os de uma sociedade ou grupo social.

Omote (2005) diz que as atitudes sociais se adéquam às reações das pessoas em face à inclusão. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência, as atitudes sociais “[...] possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais” (OMOTE, 2005, p. 388). Esses aspectos devem ser considerados na construção das atitudes sociais de um indivíduo, ou de um grupo social, e/ou de uma instituição.

Para Altman (1981), a importância em se estudar as atitudes sociais vai além da associação ao comportamento, pois podem indicar as definições do problema em estudo que foram mantidas pelos integrantes de um grupo social e que servem de referência aos comportamentos direcionados ao objeto atitudinal. Considerando a inclusão como um paradigma educacional, no qual a comunidade em que se pretende incluir uma pessoa com deficiência, no caso, um ambiente de ensino, as atitudes sociais negativas podem dificultar o processo de inclusão desta e a investigação sobre essa temática pode influenciar em estudos que proporcionem a mudanças de atitudes frente esse objeto atitudinal.

Ainda em Omote *et al.* (2005), as atitudes sociais podem sofrer mudanças quando os sujeitos ou grupos sociais, em se tratando de inclusão de pessoas com deficiência, passem por intervenções pedagógicas. Pesquisas demonstram o estudo das atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, na ótica de professores e de futuros docentes que, quando estes apresentam atitudes negativas e passam por formação pedagógica sobre acessibilidade, inclusão e aceitação das diferenças, há mudança para atitudes mais positivas.

Outros estudos evidenciam as atitudes sociais em relação à inclusão escolar com a possibilidade de mudanças destas a partir de intervenção pedagógica e formação específica para atuação profissional junto a esses alunos. Vejamos algumas pesquisas internacionais e nacionais.

A seguir, apresentamos algumas pesquisas que tratam de atitudes sociais em relação à inclusão do ponto de vista de: professores da educação básica que atuam ou atuarão

junto a alunos com deficiência; de alunos sem deficiência em relação aos colegas com deficiência; de alunos com deficiência; de professores em cursos de formação inicial e continuada, quer sejam no curso de Educação Física ou Pedagogia e em IES, em que, neste último local, a investigação se aproxima da nossa pesquisa, das atitudes sociais da comunidade acadêmica destas instituições em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

*Atitudes sociais de professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular* – Pinheiro (2001) realizou uma pesquisa sobre as atitudes de professores que lecionavam Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, e Educação Física, para alunos com deficiência, em turmas regulares, em uma escola de ensino regular em Porto-Portugal. A fim de conhecer as atitudes desses professores, a autora aplicou a Escala de Atitudes de Sideridis e Chandler, criada em 1997, e denominada *Teacher Integration Attitudes Questionnaire* (TIAQ) (PINHEIRO, 2001).

A pesquisa revelou que:

1) as atitudes dos professores de Educação Física, face à inclusão de alunos com deficiência, são mais favoráveis do que as restantes; 2) a atitude dos professores é menos favorável face aos alunos com deficiência mental; 3) a atitude dos professores é mais favorável devido ao maior número de anos de trabalho com estes alunos; 4) esta atitude é mais favorável em virtude do maior número de alunos com que os professores trabalharam; 5) os docentes que sempre trabalharam com alunos com deficiência, em particular as professoras, e os que leccionam Educação Física e Língua Portuguesa, apresentam uma maior predisposição para frequentarem ações de formação. (PINHEIRO, 2001, p. ii).

Esta pesquisa nos faz refletir sobre as relações existentes em ambientes que se propõem inclusivos e a formação específica desses profissionais em suas atuações. Por que atitudes de professores de educação física são mais favoráveis à inclusão? Em sua formação estão contidos conhecimentos que versem sobre as condições de deficiência e/ou inclusão? Por que as atitudes são menos favoráveis diante de alunos com deficiência intelectual? Será devido a não crença em seus avanços cognitivos?

Um aspecto interessante na pesquisa é que a autora aponta que a experiência profissional com alunos com deficiência interfere positivamente nas atitudes favoráveis quanto à inclusão. A experiência e o contato com esses alunos podem influenciar no processo inclusivo. Se pensarmos assim, os recém-profissionais da educação a atuarem com alunos com deficiência terão atitudes menos favoráveis? Sobre esse aspecto, apresentaremos outras pesquisas realizadas no Brasil quanto à atitude de futuros profissionais da educação, em formação.

Retomando aos achados de Pinheiro (2001), por que os professores de ensino tecnológico, de acordo com esta pesquisa, são menos dispostos à formação continuada, especificamente a temática de inclusão? Os profissionais de áreas humanas – incluindo os professores de Matemática, já que certamente são de licenciatura e, conseqüentemente, mais sensível à inclusão – têm atitudes mais favoráveis? Esses questionamentos nos auxiliam a refletir sobre a formação específica e contínua dos profissionais da educação, no sentido de mudança de mentalidade e de suas práticas pedagógicas quanto à promoção da educação inclusiva em instituições de ensino. Em nossa pesquisa, interessa saber se há diferenças entre as atitudes sociais dos participantes nas diversas áreas do conhecimento na UFC (Centros/Faculdades/Institutos) em relação à inclusão.

Delgado-Pinheiro e Omote (2009) realizaram pesquisa sobre *o conhecimento de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão*. Os participantes foram quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva. Para coleta dos dados os autores utilizaram a ELASI e um questionário.

Os resultados desta pesquisa revelaram que: “[...] os professores de 1ª a 4ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica quanto na operacional” (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2009, p. 1). Os professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva,

[...] apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizaram os aspectos comunicativos. (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2009, p. 1).

Conclui-se desta pesquisa que os dados dos diferentes instrumentos se complementam e sugerem que os professores são ideologicamente favoráveis à inclusão, porém, seus conhecimentos não são suficientes para realizarem tal proposta (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2009). Uma das dificuldades destacadas encontra-se na comunicação com os alunos com perda auditiva.

No entendimento do processo inclusivo, a investigação sobre as atitudes sociais em relação à inclusão se torna necessária, pois se compreende a dimensão cultural, atitudinal. Nesse caso, a dificuldade é de comunicação, ou seja, há ausência de conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os professores possuem relativas atitudes sociais

favoráveis. Em nossa pesquisa interessa apenas a investigação das atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão.

Nos estudos de Pereira Júnior (2009), que analisou *as atitudes sociais de professores municipais de Guarapuava-PR em relação à educação inclusiva*, foi utilizado como instrumentos de coleta de dados um questionário de caracterização dos sujeitos e a ELASI nas formas A e B.

Os resultados sugerem que:

[...] existem diferenças entre os escores obtidos nas formas A e B da Escala de Atitudes Sociais. Os professores que responderam a forma A apresentaram atitudes sociais desfavoráveis considerando-se o mínimo e máximo possível para esta forma e os professores que responderam a forma B apresentaram atitudes sociais favoráveis, também considerando-se os valores mínimo e máximo possíveis para esta forma. (PEREIRA JÚNIOR, 2009, p. 7).

Os dados revelam, nesta pesquisa, que mesmo as escalas sendo semelhantes, tanto a forma A quanto a forma B, há diferenças entre os escores obtidos. O grupo que respondeu a forma A da escala apresentou atitudes sociais desfavoráveis, e os que responderam a forma B da mesma escala se mostraram favoráveis à inclusão. Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos professores mais novos e mais velhos, que apresentam atitudes sociais semelhantes em relação à inclusão, ou seja, a idade não possui influência nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Os professores com especialização e com experiência que responderam tanto a forma A quanto a B apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. Nessa pesquisa compreende-se que a experiência e formação específica podem influenciar na ocorrência de atitudes sociais, independente das escalas escolhidas, A ou B. Em nosso estudo, ao aspecto da experiência, do ponto de vista de as unidades acadêmicas possuírem ou não alunos regularmente matriculados, nos interessa saber se, em relação à inclusão, há diferença de atitudes sociais entre essas unidades.

Crochík *et al.* (2009) realizaram pesquisa com *14 professores do ensino fundamental do primeiro ciclo, ou seja, do 1º ao 5º ano*, divididos em grupos de professores com e sem experiência em educação inclusiva, que atuam em escolas particulares e professores com e sem experiência em educação inclusiva que atuam em escolas públicas. Destes, apenas dois são do sexo masculino. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevistas baseada na Escala de Atitudes frente à Educação Inclusiva (E) aplicada em estudos anteriores de Crochík *et al.* (2009).

Os resultados desta pesquisa revelaram que a maioria dos entrevistados se declarou favorável à educação inclusiva e propôs condições adequadas como: recursos humanos, diminuição de alunos em sala, restrição ao número de alunos com deficiência intelectual, necessidade de o professor ser especialista em educação inclusiva, participação de outros especialistas – médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc. – e apoio de outro professor em sala.

Novamente, a formação específica surge, quando se trata da atuação junto a alunos com deficiência, em educação inclusiva. O interesse em se propor um ambiente multidisciplinar com diversos tipos de atendimento é positivo, pois se percebe a necessidade de atendimento adequado a esses alunos que, muitas vezes, não os possuem de forma alguma. Aqui, fica evidente a necessidade de educação especial de acordo com o encontrado nesta pesquisa e recursos humanos com formação específica para o atendimento educacional especializado (CROCHÍK *et al.*, 2009).

No que se refere aos benefícios e prejuízos da educação inclusiva, a pesquisa revelou que:

[...] a maioria dos professores julga que os alunos sem deficiência se consideram superiores àqueles que não têm deficiência, metade dos entrevistados julga que a presença dos alunos com deficiência não atrapalha a aprendizagem dos alunos sem deficiência, e, por fim, que a maioria dos professores considera que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos com deficiência. (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 41).

Os professores julgam que os alunos sem deficiência se consideram superiores aos com deficiência, o que pode constituir uma forma de atitude negativa, mas afirmam ao final que a educação inclusiva é benéfica, pois pode favorecer a socialização e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em outro estudo, Crochík *et al.* (2011) analisaram *atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva*. Participaram da pesquisa doze professoras do 5º ano ensino fundamental. Metade dessas professoras tinha experiência em sala de aula com alunos com deficiência e a outra metade não tinha experiência.

O local escolhido pelos autores foram seis escolas municipais de Campo Grande - MS. Os autores realizaram coleta de dados por meio de roteiro de entrevistas captando as falas dos respondentes, certamente em áudio, pois apresenta transcrições das falas dos participantes, embora não esteja explícito no artigo.



Os resultados apontam que as professoras foram favoráveis a inclusão. No entanto, de acordo com Crochík *et al.* (2011, p. 565), verificou-se:

[...] expressão de atitudes preconceituosas veladas ou explícitas no âmbito escolar. A formação para experiência com quem é ‘diferente’ ainda encontra barreiras por conta do preconceito e da discriminação presentes nesta sociedade que tem como lógica uma ‘inclusão marginal’.

Evidenciamos nessa pesquisa a existência, nos dias atuais, de preconceito e de discriminação em âmbito escolar. Os autores destacam que a formação ainda é insuficiente para atuação junto a alunos com deficiência, caracterizando uma barreira atitudinal.

Outro aspecto apontado na pesquisa é que as professoras têm dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência intelectual severa, assim, assinalaram que “[...] a responsabilidade de trabalhar sob a predominância da educação centrada no desempenho, com foco na inserção das pessoas no mercado de trabalho, gerava um ‘sentimento de impotência’” (CROCHÍK *et al.*, 2011, p. 565). Retomamos a ideia de que o despreparo ou ausência de formação no atendimento ou práticas pedagógicas de professores a alunos com deficiência intelectual severa podem refletir em atitudes negativas.

Outro aspecto importante é a própria avaliação desses alunos, que não deve ser baseada em conteúdos, mas em toda a evolução pertinente ao seu desenvolvimento. Considera-se que esse conhecimento não se limita aos professores. A demanda por ações inclusivas se faz urgente, como mudanças curriculares para esses alunos e utilização de recursos ou instrumentos próprios de uma avaliação que considere as competências de seu desenvolvimento.

Mesmo com essa constatação, os autores consideram elementos favoráveis à educação inclusiva, que não é dissociada de movimentos sociais mais amplos. Compreende-se o esforço de muitos profissionais em oportunizar práticas que incluam esses alunos.

Ferreira (2012), com pesquisa realizada em Lisboa - Portugal, investigou *as atitudes de 114 professores (do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário) em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula*. Destes 114 professores, 72 ensinavam em escolas de referência para alunos com deficiência visual e 42 em escolas de não referência. A mensuração das atitudes se deu por meio de um questionário.

Os resultados da pesquisa indicam que 39,5% dos professores foram favoráveis à inclusão permanente do aluno com deficiência visual na sala de aula, 71,9% optou pela inclusão em algumas aulas, tendo as restantes na sala de educação especial (FERREIRA,

2012). Esses dados iniciais nos mostram que há atitudes sociais desfavoráveis à inclusão, ou por desconhecimento sobre a deficiência visual por parte dos respondentes, ou por desconhecimento quanto às práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a uma turma que tenha inserido um aluno com deficiência visual.

Dos participantes, 73,7% demonstraram ter atitudes positivas em relação à aquisição das competências sociais do aluno com deficiência visual; 33,7% consideraram igualmente importantes as competências do professor e 29,9% concordaram com as competências acadêmicas (FERREIRA, 2012).

O fato de alguns ensinarem em escolas de referência para alunos com deficiência visual pode ter “[...] influenciado as respostas em relação às competências sociais e às competências do professor, tal como o nível de ensino e o tempo de serviço dos docentes” (FERREIRA, 2012, p. i). Percebe-se que a experiência em atuar junto a alunos com deficiência visual, tornando os professores conhecedores dessa condição humana, pode influenciar em atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Já na pesquisa de Novais e Marquezine (2009), *as atitudes sociais em relação à inclusão foram de professores do município de Londrina - PR*. Compuseram o quadro de participantes desta pesquisa 85 professores de todas as escolas deste município, que atuam desde a educação infantil as séries iniciais do ensino fundamental de Londrina, que participaram de um curso de formação de professores. As autoras utilizaram a ELASI para mensuração dessas atitudes, sendo a análise dos dados por meio do teste do qui-quadrado, uma análise estatística.

Os resultados da pesquisa de Novais e Marquezine (2009) revelam que a maioria dos professores de Londrina apresentou atitudes sociais favoráveis a inclusão considerando os itens ideológicos e os práticos da ELASI aplicada.

Gorgatti *et al.* (2004) realizaram pesquisa sobre *as atitudes de professores de educação física do ensino regular com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*, especificamente em aulas de educação física.

Participaram deste estudo 10 professores de educação física da rede regular de ensino, sendo 5 de escolas públicas e 5 de escolas particulares. O instrumento utilizado foi um questionário com 12 perguntas discursivas, diferente das demais pesquisas, onde a mensuração das atitudes se dá por meio de escalas estatísticas do tipo Lickert. A base desse questionário abordava os seguintes aspectos: como o professor avaliava seus conhecimentos para lidar com crianças especiais; como o professor *percebia* a aceitação dessas crianças pelos

colegas ditos “normais”; e como o professor avaliava as condições de sua escola para aderir à proposta do ensino inclusivo.

Relembrando o conceito de atitudes sociais, como crenças duradouras que envolvem componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, esse estudo não parece mensurar as atitudes dos pesquisados, mas verificar o entendimento dos respondentes quanto ao processo inclusivo, à percepção da aceitação dos colegas de sala dos alunos com deficiência, e se há acessibilidade às aulas e a escola, de acordo com avaliação dos respondentes.

No entanto, consideramos esta pesquisa, que tratou de atitudes de forma diferente do que nos propusemos neste estudo, como importante, pois aborda a inclusão de alunos com deficiência, porém na educação básica, e que nos apresenta outra forma, mesmo que pouco usual, de se pesquisar a atitude docente em relação à inclusão.

Dessa forma, os autores apontam como resultados, não distinguindo os professores de escolas particulares com os da escola pública, pois consideram uma única amostra e pequena, que 50% dos respondentes disseram que seus conhecimentos eram insuficientes para lidar com os alunos com deficiência na proposta inclusiva, que não gostavam e não gostariam de atuar com esses alunos. Percebe-se que, mesmo a pesquisa datando de 2004, há 10 anos, é presente a existência de atitudes negativas, embora que se justifiquem ausência de conhecimento para atuarem com esses alunos.

Por outro lado, 90% dos professores acreditam nos benefícios da proposta inclusiva para todas as crianças e, ainda, 90% julgam que as escolas ainda não estão preparadas.

Essa pesquisa nos deixa claro, mesmo que a metodologia seja diferente das demais citadas aqui que, ideologicamente, a inclusão pode trazer benefícios para todos os sujeitos envolvidos no processo inclusivo, como por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência acontecendo desde cedo nas escolas pode provocar mudanças de atitudes como a aceitação desses alunos em uma sociedade menos preconceituosa. Entretanto, os professores, não só na época deste estudo, mas os atuais professores, ainda necessitam de formação específica e continuada, e as escolas ainda não estão preparadas fisicamente para receberem essas crianças. É claro que essa discussão não é generalizada, porém, as barreiras atitudinais, quando minimizadas ou transpostas, podem favorecer a inclusão escolar e acadêmica.

Freitas (2012) em sua dissertação de Mestrado em Educação realizou pesquisa sobre as atitudes sociais de professores de Educação Física da rede municipal de Londrina - PR em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Na sua dissertação, a autora utilizou como instrumento de coleta de dados a ELASI, mesmo instrumento que utilizamos em nossa pesquisa. Participaram do estudo 29 professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Londrina - PR, sendo 6 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, com idades entre 30 e 60 anos, divididos em 3 grupos. As variáveis investigativas foram a idade, a formação inicial, a formação continuada e as dimensões ideológicas e operacionais.

Os resultados deste estudo mostram que, independente da formação e da idade, os professores possuem atitudes desfavoráveis à inclusão, com exceção dos participantes do Grupo 2. Em relação às dimensões ideológicas e operacionais, a pesquisa revelou que as atitudes sociais são desfavoráveis ideologicamente à inclusão de alunos com deficiência<sup>12</sup> nas aulas do ensino regular. Com isso, as considerações da autora são de que a proposta da inclusão é um desafio para os profissionais envolvidos em que se torna necessário continuar estudos e debates sobre as atitudes sociais de professores de Educação Física que atuam na rede pública de ensino.

Entendemos que o estudo de Freitas (2012) se limitou aos profissionais de Educação Física e concordamos com a autora que se faz necessário aumentar a discussão e formação continuada acerca das atitudes sociais dos envolvidos no processo inclusivo. Acrescentamos ainda que essa formação seja estendida a todos os profissionais da escola, desde os profissionais de limpeza e porteiros a todos os educadores e a comunidade escolar. A informação dialogada pode influenciar em mudanças de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

*Atitudes sociais de professores e alunos do curso de Educação Física, professores e graduandos e pós-graduandos* – Palla e Mauerberg-deCastro (2004) realizaram pesquisa sobre *as atitudes de professores e alunos de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos*. As autoras utilizaram um questionário com escala de mensuração de atitudes do tipo Lickert, aplicada a 46 professores de Educação Física e 91 alunos de Educação Física.

Os resultados assinalam que:

---

<sup>12</sup> No estudo de Freitas (2012), a autora utiliza o termo *pessoas com necessidades educacionais especiais* e em nosso estudo adotamos a terminologia *pessoas com deficiência*.

[...] professores e estudantes de Educação Física apresentam atitudes semelhantes (intensão e apoio favoráveis, e expectativas positivas) em relação ao ensino inclusivo, mas, no entanto, afirma ser necessário passar por um curso de especialização. A falta de experiências com PD<sup>13</sup> e a carência de conteúdos de EF<sup>14</sup> adaptada na formação acadêmica são fatores que estimulam atitudes desfavoráveis ao ensino de PD pelos professores e estudantes. (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004, p. 25).

As atitudes dos grupos pesquisados são semelhantes, embora sintam necessidade de mais formação específica. As contribuições das autoras para a nossa pesquisa dizem respeito novamente à experiência, à formação específica e continuada, tanto dos já professores quanto de alunos de Educação Física, sobre a temática de inclusão e atuação junto a alunos com deficiência.

Santos e César (2009) pesquisaram *os sentimentos, as atitudes e as preocupações, de professores e outros agentes educativos (alunos em curso de formação de professores, graduandos ou pós-graduandos) face à inclusão*, na região da Grande Lisboa - Portugal. Neste estudo os autores utilizaram uma escala do tipo Lickert denominada de escala *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education* (SACIE), de Loreman, Earle, Sharma e Forlin (2007), tendo sido aplicada em dois momentos, no início e no fim de disciplinas selecionadas sobre a temática (SANTOS; CÉSAR, 2009).

Os resultados apontam para

[...] um ligeiro aumento do número de sujeitos que indicam atitudes mais inclusivas face aos alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais, quando se confrontam os dois momentos da aplicação da escala. Revelam, ainda, um elevado nível de preocupações face à educação inclusiva. (SANTOS; CÉSAR, 2009, p. 156).

Houve mudança de atitude no intervalo de uma aplicação a outra da escala. O fato de os sujeitos envolvidos na pesquisa estarem preocupados com a educação inclusiva sugere que estes passaram a refletir sobre suas atuações junto a alunos com deficiência ou sobre a própria educação inclusiva.

*Atitudes sociais de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental; de alunos com síndrome de Asperger na educação inclusiva e de alunos com síndrome de Asperger* (VIEIRA; DENARI, 2012) – Considerando a deficiência intelectual e a inclusão, em que sabemos que a educação inclusiva depende de um ambiente acolhedor e adequado às necessidades de todos, Vieira e

<sup>13</sup> Sigla adotada pelas autoras que significa Pessoa com Deficiência.

<sup>14</sup> Educação Física.

Denari (2012), pesquisaram *as atitudes sociais de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e a inclusão*. Os sujeitos da pesquisa foram 40 crianças de duas salas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Marília-SP. Uma das salas participou como grupo controle, todas as crianças passaram por um pré-teste e um pós-teste, com entrevistas individuais sobre o tema e aplicação de uma escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão.

Na fase da coleta dos dados aconteceram treze encontros semanais. Nesses encontros foram discutidas as limitações e as possibilidades das pessoas com deficiência intelectual, o atendimento especializado, sua escolarização e aspectos familiares e sociais, utilizando estratégias lúdicas e educacionais variadas (VIEIRA; DENARI, 2012).

Os resultados das entrevistas e da escala indicaram diversas mudanças nas atitudes das crianças em relação à inclusão. Pôde-se notar que entre as crianças, desde bem pequenas, quando em meio a discussões lúdicas sobre a deficiência intelectual ou até mesmo na presença de um colega que apresente essa condição, pode acontecer uma influência direta para mudanças de atitudes sociais.

Brito e Omote (2009) realizaram pesquisa sobre *as atitudes sociais de colegas de classe de alunos com síndrome de Asperger na educação inclusiva*. Participaram deste estudo 4 escolas, sendo 2 escolas, cada uma com um aluno com esta síndrome e outras 2 escolas que não tinham experiência com a educação inclusiva. Ainda como participantes desta pesquisa os alunos com síndrome de *Asperger* participaram, respondendo ao mesmo instrumento de coleta de dados.

Os autores, além de utilizarem instrumentos que verificavam os traços de autismos nos dois alunos que apresentam síndrome de *Asperger*, com provas de pragmáticas e de vocabulário, aplicaram a Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão desenvolvida por Baleotti e Omote (2003). Esta escala avalia as atitudes infantis em que possuem 27 itens de afirmativas sobre a inclusão com três alternativas de resposta (sim, não, não sei).

Os dados mensurados revelam que uma das escolas focais, que possui aluno com síndrome de *Asperger*, obteve atitudes mais positivas que as outras três escolas. A outra escola que também possui aluno com esta síndrome apresentou atitudes menos favoráveis que a primeira escola citada, mas os autores revelaram também que, com os resultados de mensuração de comportamento de agressividade por parte dos alunos com a referida síndrome, um dos sujeitos, da mesma escola que obteve escores menos favoráveis, possui

agressividade acentuada, o que pode ter influenciado nos resultados das atitudes menos favoráveis.

Na discussão dos resultados, Brito e Omote (2009, p. 7) afirmam que “[...] a favorabilidade das atitudes sociais infantis em relação à inclusão pode estar associada tanto ao contato anterior dos alunos com colegas deficientes, como também à severidade do quadro clínico da criança e ao fato de essas experiências terem sido ou não positivas”.

Nesse momento, refletimos sobre a inclusão desses alunos. Certamente, as mudanças dessas atitudes ocorrerão por meio de intervenções pedagógicas de todos os participantes no processo de inclusão escolar desta criança, bem como de outros casos em que crianças sem deficiência convivam com outras que apresentem condição de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento proporcionando experiências positivas.

*Atitudes sociais na ótica de alunos e docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior* – Chahini (2010), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), investigou as atitudes sociais e a opinião de alunos (com e sem deficiência) e professores (que lecionavam ou não a alunos com deficiência). A autora realizou coleta de dados por meio da ELASI.

Os resultados revelaram que as atitudes sociais de alguns grupos pesquisados são mais favoráveis à inclusão e que há necessidade de criação de políticas inclusivas a fim de se criar uma cultura inclusiva na Universidade estudada.

Em nosso caso, a Instituição que se pretende pesquisar já possui políticas internas e um órgão que trata de acessibilidade e inclusão, mas ainda se faz necessária a investigação sobre as atitudes sociais da comunidade acadêmica em relação à inclusão, haja vista pesquisas desenvolvidas no âmbito desta Universidade.

Nossa pesquisa se diferencia de Chahini (2010), tanto pelo fato de a UFC já possuir ações mais efetivas e inclusivas, quanto por acrescentarmos aos participantes os funcionários, pois entendemos que todos os sujeitos que participam do processo inclusivo podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo inclusivo de alunos com deficiência em IES.

Outra pesquisa que trazemos como referência ao nosso estudo é a de Eder Santana (2013), que pesquisou *atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência* na UNESP de Presidente Prudente-SP. Participaram deste estudo 101 alunos que estudam com alunos com deficiência e 106 que não estudam com alunos com deficiência, sendo que nesta

Instituição, em 2011, havia apenas 4 alunos com deficiência regularmente matriculados nos cursos de Computação, Educação Física, Geografia e Pedagogia.

Santana (2013) utilizou a ELASI e um questionário. Os escores obtidos foram analisados por meio de testes estatísticos não paramétricos de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis e o questionário com base na análise de conteúdo.

Os resultados não revelaram diferenças estatísticas significativas nos escores dos subgrupos correspondentes aos cursos Educação Física e Geografia. Na sala onde havia alunos com deficiência matriculados, os pares apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. No curso de Pedagogia vespertino, onde não há aluno com deficiência matriculado, os alunos da sala de aula possuem atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, ou seja, as atitudes sociais dos grupos pesquisados são semelhantes (SANTANA, 2013).

Os resultados sugerem ainda que os alunos com deficiência se sentem incluídos na universidade, tanto por seus pares quanto pelos professores, mas unanimemente consideram o maior entrave acadêmico a questão da acessibilidade física no Campus (SANTANA, 2013).

Em outro estudo, Crochík *et al.* (2006) pesquisaram sobre preconceito e atitudes de estudantes de Licenciatura das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, sendo aplicado a 149 estudantes de na cidade de São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as escalas que mensuram atitudes e preconceito, de Ideologia da Racionalidade Tecnológica e a Escala F.

Os resultados revelam que, com relação à educação integrada/inclusiva<sup>15</sup>, os três grupos não diferiram significativamente entre si, demonstrando uma tendência levemente favorável – ainda que com restrições – a essa forma de educação. Nas correlações obtidas entre os escores dessas escalas, sugeriram que há diferenças entre os motivos que levam aos posicionamentos dos alunos de Exatas, Humanas e Biológicas frente a essa modalidade de educação.

Nos *alunos de Exatas*, o preconceito é a variável mais importante entre as avaliadas; nos *alunos de Biológicas*, a ideologia da racionalidade tecnológica e a adesão implícita ao fascismo são as variáveis mais associadas com a rejeição à educação inclusiva. Os autores revelam ainda que esses dados indicam que a questão da educação integrada/inclusiva deve ser abordada de modos diferentes nas Licenciaturas, de acordo com

---

<sup>15</sup> Expressão usada pelos autores.



as carreiras, uma vez que a concordância ou não com esse tipo de educação está ligada a distintos fatores em cada uma delas.

Certamente, as abordagens sobre a condição de deficiência, a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência devem ser tratadas de forma diferente nas diversas áreas do conhecimento no ensino superior. Concordamos com os autores, no entanto, ao realizar essa abordagem e discussão nos referidos cursos, o objetivo deve ser de dialogar sobre a aceitação das diferenças pautada nas habilidades e limitações desses sujeitos. Em nosso estudo, os grupos que foram pesquisados pertencem à área de Exatas e Humanas, e se pretende levantar hipóteses sobre os resultados, mas é importante ressaltar que esse não é o foco de nossa pesquisa.

Fonseca-Janes e Omote (2013) investigaram *as atitudes sociais no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista de Marília*. Participaram da pesquisa 34 alunos do referido curso. Os dados foram coletados por meio da ELASI, no primeiro e no último ano deste curso. Os resultados deste estudo foram altamente significantes em que, comparados os períodos em que foram coletados os dados, no final do curso houve mudanças de atitudes, tornando-se mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Os autores consideram que a estrutura curricular pode ter sido uma das variáveis dessas mudanças, já que constam no processo de formação destes alunos duas disciplinas obrigatórias sobre esta temática, sendo elas: “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”. Com isso, ao longo do curso, o conhecimento do ambiente social, da experiência com esse público e da aprendizagem sobre essa temática de inclusão influenciaram na mudança de atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos nos quais esta pesquisa foi baseada, descrevendo o desenho geral da pesquisa e o processo pelo qual desenvolvemos este estudo, desde o local da pesquisa e a definição da amostra.

#### 3.1 Considerações teórico-metodológicas

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, sendo o instrumento que incentiva a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo e, mesmo sendo teórica, vincula pensamento e ação adotando um questionamento, uma problemática, na busca de sua resposta (MINAYO, 2007).

Como o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior é recente e seu sucesso depende do comportamento das pessoas que fazem essas Instituições, uma questão que assume importância é: que tipo de atitude a comunidade acadêmica da UFC apresenta? No nosso estudo, tomamos por objeto as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência nesta Universidade.

De acordo com os aspectos teórico-metodológicos, nossa pesquisa possui abordagem *quanti-qualitativa* e *exploratória*. Consideramos ser quantitativa, pois utilizamos a técnica de amostragem para definirmos a mostra deste estudo; trabalhamos com uma escala de atitudes através da qual mensuramos as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC e realizamos análises comparativas dessas atitudes entre a população pesquisada.

Na discussão sobre a definição de pesquisas científicas quantitativas e qualitativas, para Santos Filho e Gamboa (2009), há uma falsa dualidade entre a abordagem quantitativa e qualitativa. Antes, entre o século XIX e XX, os estudiosos como Locke, Newton e outros, tinham como base em pesquisas científicas da área das ciências físicas e biológicas os aspectos experimentais e matemáticos para solucionarem suas problemáticas. Em seguida, com pesquisas na área das ciências humanas, sociais e educação, até os dias atuais, vários pensadores, como Durkheim, Comte e Mill, defendem a unidade das ciências, ou seja, não há diferenciação entre quantidade e qualidade em pesquisas científicas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009).

Em uma pesquisa *quantitativa*, utiliza-se de estratégias ainda experimentais, estatísticas e matemáticas, por outro lado, como em nosso caso se mensura atitudes, o objeto em estudo é subjetivo, está relacionado ao comportamento das pessoas, classificamos esse objeto como qualitativo.

Caracterizamos nossa pesquisa nas abordagens *quanti-qualitativa* devido ao entendimento de unidade da ciência humana em estudo – as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência – pois utilizamos técnicas quantitativas para a análise dos dados, mas com características qualitativas, de interpretação subjetiva dos dados, já que se trata das atitudes sociais dos participantes, o que consideramos essas abordagens indissociáveis.

Caracterizando a abordagem *qualitativa*, dizemos que pesquisas científicas nesta abordagem, envolvem um nível de realidade, e Minayo (2007, p. 21) explica que uma pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos movimentos, das aspirações, das crenças, dos valores e *das atitudes*. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes. (Grifo nosso).

Observa-se que a autora caracteriza a pesquisa qualitativa como sendo referente a fenômenos humanos, tais como o universo significativo dos movimentos, suas crenças, seus valores e suas atitudes, como em nossa pesquisa, pois investigamos o fenômeno das atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC. Esses fenômenos humanos enfocam o homem capaz, além de pensar e agir só, de interpretar suas ações em sua realidade, vivenciando e compartilhando com seus semelhantes.

Segundo a mesma autora, esse tipo de pesquisa se realiza em três etapas: (a) fase *exploratória*, (b) *trabalho de campo*, e (c) *análise e tratamento do material empírico e documental*. A *fase exploratória* é a etapa em que o pesquisador delimita seu objeto de estudo, constrói o marco teórico conceitual a ser empregado, define o(s) instrumento(s) de coleta de dados e sua amostragem (definindo os participantes da pesquisa de forma a abranger a totalidade do problema investigado), e explora o campo pesquisado, estabelecendo estratégias de coleta de dados (MINAYO, 2007).

Em nossa pesquisa, para a compreensão do fenômeno que tomamos como objeto de estudo – fenômeno das atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC com relação à

inclusão –, buscamos pesquisas na área da inclusão no ensino superior e trabalhos que versem sobre as barreiras atitudinais e conceituação de atitudes.

O *trabalho de campo* é quando se coletam os dados e realizam as observações; e a *análise do material* é quando, ao analisar os documentos e literatura existentes sobre uma determinada área, discute-se e argumenta-se, a fim de tecer considerações e responder aos questionamentos da pesquisa (MINAYO, 2007). Por meio do procedimento de coleta de dados, definimos a amostra de alunos com deficiência matriculados em cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFC, dos quais selecionamos alguns por unidade acadêmica e curso; de alunos sem deficiência; de professores, coordenadores e servidores dos cursos escolhidos. É importante destacar que em nossa pesquisa, para a coleta dos dados, utilizamos como instrumento a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) que apresentamos em seguida.

A *análise e tratamento do material empírico e documental* é a etapa em que o pesquisador deve descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados e interpretados (MINAYO, 2007). Em nossa pesquisa, após os dados coletados por participantes, os dividimos em grupos referentes aos cursos pesquisados, realizamos todas as comparações possíveis, verificando se havia diferenças estatísticas entre esses grupos, e os analisamos quanto ao nosso objeto de estudo – quais os cursos que apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Continuando a caracterização de nossa pesquisa também a classificamos, na abordagem qualitativa, como *exploratória*, pois, de acordo com Severino (2007), “A *pesquisa exploratória* busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123. Grifos do autor). Em nossa pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico sobre nosso objeto de estudo, para delimitarmos nosso campo de trabalho, a UFC, organizando as condições de manifestação destas atitudes sociais de acordo com a amostragem delimitada.

Consideramos ainda ser esta área de pesquisa, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, pouco explorada e que pode contribuir com outras pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão dessas pessoas no ensino superior.

### 3.2 Desenho geral

Nesta pesquisa, investigamos as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão. Aplicando uma escala com base em mensuração de atitudes sociais, realizamos pesquisa de campo utilizando a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI).

### 3.3 Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI)

Para realizarmos nossa pesquisa, aplicamos a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Esta escala é um instrumento de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, o qual foi criado por Omote (2005) e pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma na Universidade Estadual Paulista de Marília-SP (UNESP), e vem sendo aplicada em várias pesquisas.

A ELASI possui duas versões, sendo uma na forma A e a outra na forma B. Ambas as escalas são similares, compostas por 30 itens para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão (15 positivos e 15 negativos) e 5 itens de mentira. A escala de mentira tem finalidade de verificação de algum problema ocorrido na mensuração, quer seja por desatenção, erro ao responder, falsificação da resposta ou outras ocorrências. Em nosso estudo, utilizamos apenas a ELASI na forma A, a qual consta no Anexo A o texto original, mas ao aplica-la explicitou-se o contexto da pesquisa ser no âmbito da UFC.

Cada um destes itens possui cinco alternativas que representam diferentes graus de concordância e discordância, ou seja, os enunciados dessas alternativas são: *(a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo e nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente*. Metade dos itens possui enunciados positivos e a outra metade, negativos. Quando o enunciado de um item é positivo significa que a concordância com o seu enunciado representa atitudes sociais favoráveis à inclusão e vice-versa (OMOTE, 2005).

Para a medida das atitudes sociais em relação à inclusão, há um escore total para cada respondente, podendo variar de 30 a 150. Para a escala de mentira, os cinco itens, as respostas esperadas são de concordância total ou parcial, a pontuação é de zero para as alternativas *a* ou *b* e de um para *d* ou *e*. Ainda em itens não respondidos ou em respostas duplas os itens são invalidados.

Cada item (positivo ou negativo) possui, em função de suas respostas, valores de 5, 4, 3, 2 e 1. Nos pontos positivos o valor 5 é adotado para a resposta (a) *concordo inteiramente*. Decrescendo, o valor 4 é adotado para a resposta (b) *concordo mais ou menos*; o valor 3 para a resposta (c) *nem concordo e nem discordo*; o valor 2 para a resposta (d) *discordo mais ou menos*; e o valor 1 para a resposta (e) *discordo plenamente*. Nos itens negativos a atribuição dos valores é invertida, ou seja, a resposta (a) *concordo inteiramente* tem valor 1; a resposta (b) *concordo mais ou menos* tem valor 2; a resposta (c) *nem concordo e nem discordo* tem valor 3; a resposta (d) *discordo mais ou menos* tem valor 4; e a resposta (e) *discordo plenamente* tem valor 5 (OMOTE *et al.*, 2005).

Citamos como exemplo o seguinte enunciado favorável e as alternativas de resposta retiradas da ELASI A: O mercado de trabalho deve absorver a mão de obra de trabalhadores com deficiência? a) concordo inteiramente; b) concordo mais ou menos; c) nem concordo e nem discordo; d) discordo mais ou menos; e) discordo inteiramente. Lembramos que quando o item é positivo, logo, favorável à inclusão, as respostas possuem respectivamente as notas decrescentes de 5 a 1, ou seja, o sujeito que responde ao item *a* terá nota de valor 5.

Para a análise dos dados coletados, a medida das atitudes sociais em relação à inclusão, mensuradas através da ELASI A, há um escore total para cada respondente variando o valor de 30 a 150 como já dissemos.

O primeiro passo a ser realizado foi a digitalização das respostas em um banco de dados onde é feito o somatório dos escores individuais por curso pesquisado.

Em seguida, calcularam-se as seguintes medidas de tendência central: mediana, Q1 e Q3, verificando a dispersão que os respondentes apresentam diante da mediana, ou seja, identifica-se os participantes que estão entre o primeiro quadrante e o terceiro quadrante em escala ordinal, em cada grupo pesquisado, sendo estes 7 grupos formados pelos participantes dos cursos pesquisados, a saber: curso de Letras Português-Literatura, de Biblioteconomia e de Mestrado em Psicologia (todos do Centro de Humanidades – CH); curso de Computação e Mestrado em Química (ambos do Centro de Ciências – CC); o curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes (do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES); e o curso de Ciências Ambientais (do Instituto de Ciências do Mar – LABOMAR).

O objetivo nas análises é de verificar como se apresentam as atitudes sociais dos participantes em seus cursos em relação à inclusão, verificando também se há diferença de atitudes sociais entre os cursos e/ou áreas de estudo em que os alunos com deficiência estão

matriculados, considerando ainda os cursos escolhidos que não têm alunos com deficiência regularmente matriculados.

Para verificarmos as diferenças entre os grupos/cursos pesquisados, verificou-se a significância por meio das provas de Mann-Whitney, de Kruskal-Wallis e de Dunn (SIEGEL, 1961). Essas provas indicam se há diferenças significativas entre os grupos pesquisados com relação à quantidade de participantes, a presença ou não de alunos matriculados e a diferença na área do conhecimento nestes cursos, sendo estes dados mensurados estatisticamente.

Para realizarmos a análise, os dados foram categorizados, quando comparados os grupos pesquisados, em duas as categorias de análises: uma com os cursos/participantes com atitudes sociais mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, considerando a presença de alunos com deficiência matriculados nos cursos pesquisados e a especificidade dos cursos – área do conhecimento –, e a outra categoria é oposta a esta, com os cursos/participantes com atitudes menos favoráveis, também considerando a presença do aluno com deficiência matriculado e a especificidade dos cursos.

### **3.4 A Universidade Federal do Ceará e a sua Comunidade Acadêmica**

Nossa pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), sediada em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A escolha desta Instituição é decorrência de alguns estudos já realizados – desde a nossa graduação em Pedagogia nesta Universidade – sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência na UFC, ao conhecimento de que esta Universidade desenvolve Projetos, Programas e ações inclusivas para pessoas com deficiência e, ainda, que conta com um órgão que apoia essas ações inclusivas no âmbito da UFC, de nome *Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui*, sobre a qual falaremos em seguida.

A UFC é uma autarquia vinculada ao Ministério de Educação e foi criada pela Lei nº 2.373, de dezembro de 1954. Sua origem remete à união da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Com atuação em todo o território cearense, a UFC é composta de oito *campi*, sendo três em Fortaleza e cinco no interior do Estado, a saber: *campus* do Benfica, *campus* do Pici e *campus* do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza (sede da UFC), *campus* da UFC em Sobral, *campus* da UFC no Cariri, *campus* da UFC em Quixadá, *campus*

de Russas e *campus* de Crateús, estes no interior do Estado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

No que diz respeito à estrutura organizacional e instâncias de decisão, a administração e coordenação das atividades universitárias da UFC são exercidas em dois níveis: Administração Superior e Administração Acadêmica.

Por um lado, a Administração Superior é exercida pelos seguintes órgãos: Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Conselho de Curadores e Reitoria.

Por outro lado, a Administração Acadêmica é organizada em Centros, Faculdades e Institutos, a saber: Centro de Ciências; Centro de Humanidades; Centro de Tecnologia; Centro de Ciências Agrárias; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de Economia, Administração, Atuariais, Contabilidade e Secretariado Executivo; Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR); Instituto de Cultura e Arte (ICA); Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES); e Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual. No interior do Estado, a organização se dá de forma diferente, assim vejamos: *campus* da UFC em Sobral; *campus* da UFC no Cariri; *campus* da UFC em Quixadá; *campus* de Russas e *campus* de Crateús, de acordo com Anuário Estatístico da UFC/2013 base 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Há, portanto, centros na UFC, os quais caracterizam áreas distintas do conhecimento. O total de cursos de Graduação ofertados pela da UFC é de 102 em 2012. Já os cursos de Pós-Graduação, divididos em Mestrados, com 58 cursos, e Doutorados, com 39 – totalizando 97 cursos.

Destacamos, devido ao nosso interesse, a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir que é um órgão administrativo desta Universidade ligado diretamente ao Gabinete do Reitor, de acordo com o organograma da UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013). Esta Secretaria tem como função desenvolver ações que garantam acesso e permanência de alunos com deficiência, bem como a participação destes e de outras pessoas com deficiência que usufruam dos espaços desta instituição.

É importante destacar que escolhemos a Sede da UFC para realizarmos a pesquisa por estar localizada na capital do Estado do Ceará – Fortaleza – logo, seus *campi* são de fácil acesso territorial para a pesquisadora, e onde se reúne a maior quantidade alunos com



deficiência regularmente matriculados, embora tenhamos aplicado a ELASI em Unidades Acadêmicas em que estes alunos não estão presentes.

#### 3.4.1 A comunidade acadêmica da UFC

Refletir sobre o processo inclusivo de pessoas com deficiência em ambiente escolar e acadêmico nos remete ao pensamento de quem são os envolvidos neste processo, quer seja direta ou indiretamente. Quando se pensa na escola, participam da inclusão de alunos com deficiência, desde o porteiro, os secretários escolares, os professores e os gestores. A mesma reflexão cabe à Universidade no processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Com base no argumento de que todos num ambiente inclusivo participam do processo de inclusão de alunos com deficiência, pensamos em nossa pesquisa toda a comunidade acadêmica da UFC, a qual é composta por alunos, professores e funcionários.

De acordo com o Anuário Estatístico da UFC de 2013, com base em 2012, a população acadêmica atual da UFC é de 35.972 pessoas, sendo que destes 2.052 são docentes, 30.462 são discentes e 3.458 são servidores técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Quando realizamos pesquisa exploratória a fim de delimitarmos nosso campo de estudo e os participantes, durante os semestres letivos de 2012.1 e 2012.2, consultamos o Anuário Estatístico da UFC de 2012, com base em 2011, que na época contava com uma população acadêmica total de 27.532 pessoas, sendo que destes 2.024 são docentes, 22.042 são discentes e 3.466 são servidores técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012). Com base nesses dados realizamos a delimitação dos participantes da pesquisa que veremos no subtópico da a seguir.

### **3.5 Constituição da amostra**

Neste subtópico apresentamos o percurso pelo qual constituímos a amostra de participantes de nossa pesquisa, como já o dissemos, com base nos dados coletados na fase de pesquisa exploratória.

### 3.5.1 Técnica de amostragem

Como foi exposto no subtópico referente à comunidade acadêmica da UFC, sendo composta por alunos, professores e funcionários, compreendemos que toda a comunidade acadêmica faz parte do processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Embora a maioria das pesquisas que versa sobre atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência tenha foco nos professores e/ou nos alunos com e sem deficiência, incorporamos em nossa pesquisa os servidores técnico-administrativos, pois desempenham importante papel ao atenderem um aluno com deficiência quando este necessita de atendimento nos cursos em que aqueles trabalham, podendo haver variação quanto as suas atitudes.

Após essa decisão de que os alunos, os professores e os funcionários da UFC participariam de nossa pesquisa, realizamos o levantamento da quantidade de pessoas que compõem essas esferas, sendo o total da população acadêmica da UFC em 2012 de 27.532 pessoas, sendo 2.024 docentes, 22.042 Discentes e 3.466 servidores técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu inicialmente por amostragem com um número significativo que caracterizasse uma amostra dessa população a partir de consulta ao Anuário Estatístico da UFC de 2012, com base em 2011, sendo os sujeitos escolhidos de forma aleatória, por meio de sorteio nos diversos cursos que compõem a UFC. Essa técnica de amostragem chama-se sistemática, pois obedecendo a um teste aplicado à população, para delimitarmos o tamanho da amostra e distribuímos os sujeitos pelas Unidades Acadêmicas da UFC para aplicação da ELASI, que descrevemos a seguir (GIGANTE, 2006).

Para a definição inicial dessa amostra, tomou-se como seu tamanho 27.532 pessoas. Para o cálculo da amostra supõe-se resistência na população de uma variável que, quando medida dicotomicamente com as categorias A e não-A apresenta distribuição com variância máxima igual a 0,25. Esse valor para variância ocorre quando essa variável se distribui na população com 50% situados na categoria A e 50% na categoria não-A. O erro para determinação do intervalo de confiança na proporção populacional a partir da proporção de uma dessas categorias observada em uma amostra aleatória simples é dada pela expressão:

$$e = \frac{z^2 \sigma^2}{n} \cdot \frac{\sqrt{N-n}}{N-1}, \text{ (I). Onde:}$$

$e$  = erro da estimativa;

$z$  = valor em módulo dos limites ( $-z$ ) e ( $+z$ ) da área da distribuição normal padrão correspondente à confiança 100%;

$\sigma$  = variância da distribuição populacional;

$N$  = tamanho da população;

$n$  = tamanho da amostra.

Da expressão (I) tem-se:

$$n = \frac{N z^2 \sigma^2}{z^2 \sigma^2 + (N-1)e^2}, \text{ (II) o tamanho mínimo da amostra aleatória simples a ser}$$

tomada.

Fazendo-se da expressão (II):

$$N = 27.532;$$

$Z = 1,96$  correspondente à confiança 95%;

$$\sigma^2 = 0,25;$$

$e = 0,03$  em proporção correspondendo a 3% na escala de percentagem, tem-se:

$$n = 1.027,33 \approx 1.028$$

De uma população de 27.532 pessoas, a amostra representativa desta é de 1.028 sujeitos, que aplicaríamos a ELASI em um curso de cada Centro, Faculdade ou Instituto da UFC. Mas, como nossa pesquisa trata-se de uma dissertação de Mestrado, cujo tempo de curso é de apenas 2 anos, sendo o primeiro ano de disciplinas cursadas e delimitação do campo de pesquisa e sujeitos, e o segundo ano para pesquisa de campo, análise dos dados e discussão com literatura selecionada, não teríamos como desenvolver essa pesquisa com essa amostra inicial de sujeitos.

Na segunda tentativa, de acordo com orientações da banca de professores no exame de qualificação do projeto, a fim de diminuirmos a quantidade de participantes em nossa pesquisa, pois como já citamos, se refere a uma pesquisa de mestrado e não disporíamos de tempo suficiente para realizarmos tal pesquisa com uma amostra de mais de 1000 pessoas, utilizamos a técnica de amostragem intencional. Esta técnica de amostragem é caracterizada como não probabilística subordinada a objetivos específicos do pesquisador (GIGANTE, 2006).

A constituição da amostra considerou os seguintes critérios:

- 1º – Identificação dos cursos nos quais existem alunos com deficiência matriculados e de cursos nos quais não há esses alunos.
- 2º – Escolha dos cursos a serem incluídos na pesquisa, em Centros que há maior quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados e em Centros que não há esses alunos.
- 3º – Identificação de disciplinas e turmas nas quais os alunos com deficiência estão matriculados, sendo uma turma/disciplina por aluno e a quantidade estimada é de 25 alunos por turma.
- 4º – Identificação junto às coordenações dos cursos pesquisados de outros professores, sendo a estimativa de 5 professores, o coordenador dos referidos cursos e de servidores técnico-administrativos, sendo a quantidade para este estimada em 5 servidores.
- 5º – Aplicação da ELASI junto a alunos e professores para cada disciplina/turma escolhida.

Apesar de elaboramos esses critérios, houve aplicação da ELASI em que não encontramos por turma esse número estimativo de alunos, tendo sido o número em algumas disciplinas do curso de Computação menor que 25 alunos. Dessa forma, a aplicação ocorreu em mais de uma turma por curso, que está em destaque no subtópico de aplicação da ELASI na forma A.

A amostra foi composta por grupos, com *alunos com deficiência, alunos sem deficiência, professores e coordenadores de cursos, e funcionários (servidores técnico-administrativos)*, em Cursos que tenham ou não, matriculados, alunos com deficiência. Assim, descreveremos os locais para realização da pesquisa e os respectivos respondentes.

Para compor esta amostra optou-se, inicialmente, por uma aproximação com os cursos que possuem alunos com deficiência nos *campi* de Fortaleza, compreendendo o *campus* do Pici e do Benfica. Além destes, optamos também por realizar a investigação em outros Centros/Faculdades/Institutos que não tenham aluno(s) com deficiência matriculados.

Decidimos ter como base cursos que tivessem alunos com deficiência regularmente matriculados e cursos que não tivessem esses alunos, por uma questão de análises dos dados, considerando-se que a presença e a participação de alunos com deficiência podem influenciar a formação e a manutenção de atitudes sociais mais positivas quanto à inclusão.

Outros aspectos a serem considerados são as diferenças das áreas de conhecimento dos cursos escolhidos, por exemplo, cursos da área de humanas e cursos da área de exatas. Certamente, em cursos da área de humanas há contato com temáticas que

envolvem a inclusão de alunos com deficiência, o que pode influenciar a formação e a manutenção de atitudes sociais mais positivas quanto à inclusão.

Com base nessas hipóteses, identificamos as variáveis a serem analisadas nesta pesquisa, a saber: a presença de alunos com deficiência nas unidades acadêmicas pesquisadas (cursos), e a área do conhecimento dos cursos analisados.

Continuando o percurso para composição da amostra, identificamos os alunos com deficiência nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFC nos *campi* de Fortaleza. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui (que constam no Apêndice C), há 32 alunos com deficiência na UFC, sendo que cinco não foram encontrados pela referida Secretaria. Embora o número atual de alunos com deficiência regularmente seja diferente destes dados, consideramos estes, pois eram os dados existentes na época da delimitação da amostra e do campo de pesquisa. Dos 27 alunos encontrados em 2012, um pertence ao *campus* Avançado do Cariri, e um ao *campus* Avançado de Sobral.

Dessa forma, desde que nossa pesquisa foi restrita aos *campi* de Fortaleza, tomamos como base para a constituição de nossa amostra os 25<sup>16</sup> alunos com deficiência encontrados (conforme Tabela 1 a seguir), que destes, consideramos as Unidades Acadêmicas com maior quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados, a saber: o Centro de Ciências (CC) e o Centro de Humanidades (CH), para compor os grupos de cursos com alunos com deficiência que participaram de nossa pesquisa.

Ressaltamos que incluímos um aluno com deficiência visual/baixa visão no curso de Computação ao total anterior de 25 alunos, somando-se 26 alunos, pois, quando realizamos a aplicação da ELASI no referido curso, identificamos este aluno e que a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui não tinha conhecimento.

Observa-se que o CC e o CH são as Unidades Acadêmicas em que há uma grande quantidade de alunos com deficiência, das quais selecionamos alguns cursos para compor parte da amostra de nossa pesquisa referente aos cursos que possuem alunos com deficiência regularmente matriculados. Como no CC há apenas dois cursos com esses alunos (o curso de Computação – Graduação – e o de Mestrado em Química – Pós-Graduação), ambos foram escolhidos para compor parte de nossa amostra.

---

<sup>16</sup> A relação e o gráfico referentes a 2013 da quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados na UFC constam no Anexo B.

Tabela 1 – Relação de alunos com deficiência matriculados nos *campi* de Fortaleza/2012.

<b>Unidades Acadêmicas</b>	<b>Curso</b>	<b>N</b>	<b>Tipo/Condição de Deficiência</b>
<b>Centro de Ciências (CC)</b>	Computação	3	Deficiência Visual/Baixa Visão
		2	Deficiência Física
	Mestrado em Química	1	Deficiência Física/Hemiparesia
<b>Centro de Ciências Agrárias</b>	Agronomia	1	Deficiência Múltipla (Baixa Visão e Dificuldade de locomoção)
	Engenharia de Alimentos	1	Deficiência Auditiva/Perda parcial
<b>Centro de Humanidades (CH)</b>	Biblioteconomia	2	Deficiência Múltipla (Física e Baixa Visão)
			Deficiência Visual/Baixa Visão
	Ciências Sociais	1	Deficiência Física/Torcicolo Espasmódico
	Letras Português-Francês	2	Deficiência Física
	Letras Português	1	Deficiência Auditiva/Surdez
		2	Deficiência Física
	Letras Português-Espanhol	1	Deficiência Visual/Cegueira
	Letras Português-Italiano	1	Deficiência Visual/Cegueira
	Psicologia	2	Deficiência Física
	Mestrado em Psicologia	1	Deficiência Visual/Cegueira
<b>Centro de Tecnologia</b>	Engenharia Mecânica	1	Deficiência Física/Dificuldade motora nos membros inferiores
	Engenharia de Teleinformática	1	Deficiência Auditiva/Perda parcial
<b>Faculdade de Medicina</b>	Medicina	1	Deficiência Física/Usa cadeira de rodas e/ou muletas
<b>Faculdade de Educação (FACED)</b>	Pedagogia	1	Deficiência Visual/Baixa Visão
<b>Faculdade de Economia, administração, Atuariais, Contábeis e Secretariado (FEAAC)</b>	Administração de Empresas	1	Deficiência Física/Agenesia
<b>Total de Alunos com Deficiência-Fortaleza</b>		<b>26</b>	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA. Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Fortaleza, 2012.

No CH, há oito cursos com alunos com deficiência, aos quais selecionamos o curso de Mestrado em Psicologia, pois no CC há um curso de Pós-Graduação, e os cursos de Biblioteconomia e Letras Português-Literatura, ambos de Graduação, por já conhecermos dois desses alunos como deficiência que na época eram bolsistas do Programa de Educação Inclusiva e Acessibilidade (PEIA) e que, conseqüentemente, tivemos acesso rápido aos cursos e turmas para a aplicação da ELASI.

Dessa forma, compondo parte da amostra de nossa pesquisa, referente a cursos que possuem alunos com deficiência matriculados, têm-se os seguintes cursos: Computação e Mestrado em Química, ambos do CC, e os cursos de Letras Português-Literatura, Biblioteconomia e Mestrado em Psicologia, os três do CH.

Sobre as Unidades Acadêmicas que não possuem alunos com deficiência e de áreas do conhecimento distintas até a época da delimitação do campo de pesquisa, acrescenta-se à nossa amostra dois cursos, a saber: Licenciatura em Educação Física e Esportes, no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), e Ciências Ambientais, no Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR).

Na definição dos respondentes com deficiência dos cursos já citados temos no Centro de Humanidade os cursos de Biblioteconomia (um aluno com deficiência física que já havia concluído o curso antes da coleta dos dados, logo, excluído da pesquisa e um aluno com deficiência múltipla – deficiência visual/baixa visão e deficiência física/utiliza cadeira de rodas – participante); de Letras Português-Literatura (dois alunos com deficiência física, sendo que um também já havia concluído o curso na época da coleta dos dados e, conseqüentemente, foi excluído de nossa pesquisa, e uma aluna com deficiência física/dificuldade de locomoção, e ainda um aluno com surdez, ambos participantes); e o curso de Mestrado em Psicologia, com uma aluna com cegueira que participou da pesquisa.

No Centro de Ciências temos o curso de Computação e Mestrado em Química. Com base na Tabela 1 para identificação dos alunos com deficiência, verificamos que, no curso de Computação há cinco alunos com deficiência regularmente matriculados, todos do sexo masculino, 3 com deficiência visual – baixa visão – e 2 com deficiência física, sendo os 5 participantes de nossa pesquisa. No curso de Mestrado em Química-Bacharelado há um aluno com deficiência física, também participante. Compondo a amostra de alunos com deficiência que responderam a ELASI na forma A temos 10 sujeitos.

Para a constituição da amostra consideramos a aproximação com as turmas/disciplinas desses alunos com deficiência e, supondo que em suas salas de aula tenham

cerca de 25 alunos, incluindo este aluno com deficiência, para cada turma que possua aluno com deficiência, participaram da pesquisa uma média de 24 alunos sem deficiência. Em algumas turmas pesquisadas havia menos que 25 alunos, assim, a escala foi aplicada em outras turmas para completar o número de sujeitos desejados. Em outras salas de aula havia mais de um aluno com deficiência, como foi o caso do curso de Computação, logo, a contagem nesta turma foi de 23 alunos sem deficiência e os 2 alunos com deficiência, de acordo com a estimativa de 25 alunos por turma.

Em algumas turmas/disciplinas comuns em alguns cursos, responderam alunos de cursos diferentes dos escolhidos e apresentados até o momento. Para efeito de análise, esses alunos foram excluídos, permanecendo apenas os alunos dos referidos cursos pesquisados.

Como exemplo desta particularidade das disciplinas e cursos, temos a disciplina de Libras, que é comum a todos os cursos de licenciatura da UFC, em que uma aluna com deficiência motora estava matriculada na época da coleta dos dados e vários alunos de diversos cursos participaram respondendo à ELASI. Para fins de análise, esses alunos foram excluídos dos resultados e das análises.

Outra ocorrência de mesma magnitude ocorreu quando coletávamos na turma da disciplina de Matemática Discreta, comum entre alguns cursos do Centro de Ciências, mas que havia um aluno com deficiência do curso de Computação matriculado, muitos dos respondentes desta turma eram do curso de Licenciatura em Matemática e de Licenciatura em Química. Estes alunos que não eram do curso de Computação também foram excluídos de nossos resultados e análises.

Para compor o grupo de docentes, de cada curso pesquisado participaram 5 professores (indicados e identificados por meio das coordenações dos cursos pesquisados) e o coordenador dos referidos cursos, totalizando 35 professores e 7 coordenadores. No grupo dos funcionários, foram considerados, para cada curso escolhido, cinco sujeitos, distribuídos em sete cursos – totalizando 35 servidores técnico-administrativos, sendo que destes, dois eram intérpretes de Libras.

A escolha destes funcionários se deu quando realizamos visita às coordenações e tivemos o conhecimento dos departamentos dos respectivos cursos. Responderam tanto os servidores das coordenações quanto de alguns departamentos destes cursos. Com relação aos dois intérpretes, estes responderam quando a aplicação da ELASI ocorreu na disciplina de Libras, pois havia um intérprete, e na disciplina de Estágio de Língua Portuguesa II, que havia um aluno surdo matriculado.



Assim, vejamos a seguir com a amostra constituída dos participantes de nossa pesquisa.

### 3.5.2 Amostra constituída – participantes

Conforme Tabela 2 apresentamos a amostra constituída de nossa pesquisa. De acordo com o curso pesquisado, estão os alunos com e sem deficiência, os professores, os coordenadores e os funcionários, totalizando 322 respondentes da ELASI na forma A.

Em seguida, na Tabela 2, está a amostra constituída dividida agrupada de acordo com os cursos pesquisados. Assim, vejamos as duas tabelas.

Tabela 2 – Amostra dos participantes da pesquisa.

Segmento / Comunidade Acadêmica						
Unidade Acadêmica / Curso	Alunos	Alunos	Professores	Coordenador	Funcionários	Total
	com Def.	sem Def.				
Humanid./Letras	2	52	5	1	5	65
Humanid./Biblioteconomia	1	28	5	1	5	40
Humanid./Mestrado em Psicologia	1	5	5	1	5	17
Ciências/Computação	5	95	5	1	5	111
Ciências/Mestrado em Química	1	5	5	1	5	17
LABOMAR/Ciências Ambientais	-	25	5	1	5	36
IEFES/Educ. Física	-	25	5	1	5	36
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>235</b>	<b>35</b>	<b>7</b>	<b>35</b>	<b>322</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A amostra dos alunos que participaram desta pesquisa é de 245, sendo 10 com deficiência e 235 sem deficiência, 35 professores e sete coordenadores, e 35 funcionários, totalizando 322 sujeitos.

Agrupando esses participantes, alunos, professores/coordenadores e servidores, têm-se sete grupos por curso pesquisado, o que facilitou nossa análise.

### 3.6 Aplicação da ELASI na forma A

A coleta destes dados ocorreu em nove meses, sendo que foi realizado um estudo piloto entre os meses de julho, agosto e setembro de 2013, com finalidade de exploração da ELASI e sua aplicação, e nos meses de outubro, novembro e dezembro do mesmo ano e no início do semestre letivo de 2014, entre os meses de janeiro, fevereiro e março.

Inicialmente, mantivemos contato via *e-mail* ou por telefonema com os alunos com deficiência, a fim de identificarmos as disciplinas que cursavam no período da coleta dos dados para aplicarmos a ELASI a uma maior quantidade de alunos, tendo em vista que é a esfera de nossa amostra de maior quantidade de pessoas, e se aplicássemos em uma turma que este aluno com deficiência estivesse matriculado realizaríamos aplicação simultânea com seus colegas.

Em seguida, aplicamos a ELASI junto aos coordenadores e aos servidores técnico-administrativos dos cursos pesquisados e aos professores indicados pelas coordenações em seus gabinetes.

Por último, aplicamos a ELASI nos cursos que não havia alunos com deficiência regularmente matriculados, tendo como indicação de turmas pela coordenação dos referidos cursos, o que detalharemos em seguida.

Destacamos que todos os alunos com deficiência aos quais entramos em contato, após apresentação da realização da pesquisa foram receptivos e colaboraram com a aplicação da ELASI. Lembramos também que, em um dos momentos da coleta dos dados, identificou-se, no curso de Computação, mais um aluno com deficiência visual/baixa visão, já descrito antes, que em contato presencial também nos foi receptivo para realizarmos a pesquisa em sua turma.

Sobre os alunos sem deficiência, colegas de alunos com deficiência, principalmente alguns do curso de Computação não se identificaram na resposta da ELASI e, aparentemente, mostraram-se indiferentes à temática de inclusão. De forma diferente reagiram os colegas sem deficiência de alunos com deficiência do curso de Mestrado em Psicologia e de Letras Português-Literatura, sendo suas reações de curiosidade com as condições de deficiência e inclusão, aos quais realizaram perguntas pertinentes sobre a temática após responderem a ELASI.

Quanto à reação dos professores e coordenadores dos cursos pesquisados, sobre a realização de nossa pesquisa foram receptivos e todos que participaram foram acolhedores.

No entanto, com relação a alguns servidores, como no curso de Computação, se recusaram a responder a escala e/ou não se identificavam no momento da coleta dos dados.

O procedimento pelo qual ocorreu a aplicação da ELASI na forma A se deu de acordo com a descrição dos participantes (professores, alunos e funcionários) por Centros e Institutos em seus respectivos cursos, sendo no Centro de Humanidades (CH), os cursos de Letras Português-Literatura, Biblioteconomia e Mestrado em Psicologia; no Centro de Ciências (CC) com os cursos de Computação e Mestrado em Química; no Instituto de Educação Física e Esportes (IFES) com o curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes; e no Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR) com o curso de Ciências Ambientais. Dessa forma, apresentamos a seguir a aplicação por curso.

É importante destacar que, após mantermos contato com os alunos com deficiência, identificando as disciplinas que cursavam no período da coleta dos dados, houve solicitação de autorização para realização da pesquisa junto ao professor que ministrava as disciplinas selecionadas e agendamento para a aplicação da ELASI A.

### **Letras Português-Literatura**

Inicialmente, aplicamos a ELASI A, no mês de julho de 2013, em uma turma da disciplina de *Língua Brasileira de Sinais* (Libras<sup>17</sup>), ministrada no semestre letivo 2013.2 ao curso de Letras Português-Literatura, que uma aluna com deficiência física cursava, sendo esta turma frequentada por alunos de diversos cursos de graduação como Direito, Pedagogia, História e Filosofia. Esta disciplina é ofertada a todos os cursos de Licenciatura como obrigatória e optativa a todos os outros cursos, o que atrai alunos de diversos cursos. Para os resultados e análises, foram consideradas nesta aplicação apenas as respostas dos alunos do curso de Letras Português-Literatura.

Dessa forma, na disciplina de Libras, responderam 10 alunos, sendo que destes 9 eram alunos sem deficiência e uma era a aluna com deficiência física. Responderam, ainda, a professora da disciplina (que é surda) e o intérprete de Libras, que entrou na categoria de funcionário da UFC (servidor técnico-administrativo), totalizando 12 respondentes neste dia.

Como essa turma era composta por alunos de diversos cursos, decidimos aplicar a escala em outra turma que esta aluna estivesse frequentando, pois contemplaria a delimitação

---

<sup>17</sup> De acordo com a Lei nº 10.436/2002, Art. 4º, os cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério devem incluir a disciplina de Libras em seus cursos. O Decreto 5.626/2005, no Art. 3º regulamenta esta lei com a inclusão da disciplina de Libras sendo obrigatória a estes cursos citados e aos demais de licenciatura em instituições públicas e privadas. Nos demais cursos a disciplina é optativa.

dos sujeitos pré-estabelecidos (alunos do mesmo curso que os alunos com deficiência matriculados na UFC).

Outra aplicação, ainda em julho de 2013, ocorreu na disciplina de *Estágio de Docência do Ensino de Língua Portuguesa I*. No dia da aplicação estavam presentes apenas 17 alunos, sendo que dois destes, a aluna com deficiência e outro aluno sem deficiência já haviam respondido a escala na turma anterior. Responderam a ELASI A neste dia, a professora da disciplina e 15 alunos sem deficiência, totalizando 16 respondentes.

Realizamos ainda no curso de Letras Português-Literatura, no mês de julho de 2013, aplicação da escala em uma turma de disciplina intitulada *Estágio de Regência de Língua Portuguesa*, que o outro aluno com deficiência, que apresenta surdez, foi identificado. Nesta disciplina havia apenas 7 alunos. Assim, neste dia, participaram da pesquisa o referido aluno com surdez, 6 alunos sem deficiência, a professora da disciplina que solicitou a aplicação da escala no final da aula, convidando a pesquisadora a assistir à aula, e a intérprete de Libras. Neste dia responderam a ELASI A 9 pessoas.

Como na turma/disciplina descrita anteriormente, em que o aluno com surdez frequentava havia poucos alunos, decidimos realizar a pesquisa em outra turma que este aluno cursasse, a fim de contemplar a delimitação dos sujeitos pré-estabelecidos por turma/disciplina, isto é, 25 alunos por turma. Assim, aplicamos a ELASI em outra turma/disciplina, intitulada de *Filologia Romântica*, em agosto de 2013. No dia desta aplicação, responderam 18 alunos sem deficiência e o professor da sala de aula, totalizando 19 respondentes.

Destacamos que a professora da disciplina de Libras autorizou a aplicação antes de começar a sua aula, já os professores das disciplinas de Estágio de Docência do Ensino de Língua Portuguesa, de Estágio de Regência de Língua Portuguesa e de Filologia Romântica pediram que a pesquisadora participasse da aula e ao final aplicasse a escala.

A aplicação da escala à coordenadora e aos servidores do curso de Letras Português se deu de forma diferente no mês de setembro de 2013. Dirigimo-nos à coordenação deste curso, e apenas uma servidora respondeu no mesmo momento. A coordenadora do curso e o outro servidor pediram para entregar a escala respondida dois dias após a visita à coordenação. No dia marcado, retornamos a esta coordenação e recebemos as escalas. Nessa aplicação responderam 3 sujeitos, sendo a coordenadora do curso e 2 servidores.

O restante da coleta realizada aos professores e aos funcionários do curso de Letras Português-Literatura ocorreu no período de férias, dezembro de 2013 para os funcionários e no início do semestre letivo de 2014, em janeiro.

O total de professores que respondeu a ELASI A foi de 5, sendo que destes, 4 são os professores das turmas/disciplinas descritas antes e 1 indicado pela coordenação deste curso.

Quanto ao total dos servidores que responderam a escala foi de 5, sendo que destes, 2 eram intérpretes de Libras, que se enquadram como servidores técnico-administrativos, 2 da coordenação do curso de Letras Português-Literatura e 1 do departamento de linguística.

### **Biblioteconomia**

No curso de Biblioteconomia, em outubro de 2013, aplicamos a ELASI A em uma disciplina intitulada *Serviços de Informação em Unidades de Informação*, em que o aluno com deficiências múltiplas estava cursando. Compareceram no dia da aplicação 29 alunos, entre eles o aluno com múltiplas deficiências, que respondeu a escala via *e-mail*. Esta resposta via *e-mail* ocorreu pelo fato de que, no momento da coleta dos dados, o respondente optou por responder desta forma, pois necessita de recurso tecnológico e optou por responder desta forma. Somando-se a estes, a professora da disciplina também respondeu a escala, totalizando 30 respondentes.

Embora a ELASI originalmente tenha sido construída para ser respondida no momento da aplicação, sendo autoaplicável, considerando o nível de escolaridade dos participantes, ponderamos que a resposta deste participante, assim como de outros neste estudo, tendo respondido a escala via *e-mail*, não compromete a coleta dos dados e que provavelmente não se distinguem dos demais dados coletados convencionalmente.

Realizamos também a aplicação da referida escala com a vice-coordenadora deste curso e três servidores técnico-administrativos, que ocorreu por agendamento quando, em um contato inicial, a coordenação atendia alunos para regularizarem suas matrículas no início do semestre letivo de 2014.1, sendo agendada para dois dias após a primeira visita. Nesta aplicação participaram 4 pessoas, sendo uma a vice coordenadora do curso, já que o coordenador não se encontrava no momento, e 3 servidores.

A professora da disciplina *Serviços de Informação em Unidades de Informação*, assim como as professoras das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Língua

Portuguesa e Estágio de Regência em Língua Portuguesa solicitou que a pesquisadora participasse da aula e em seguida aplicasse a escala.

Aos demais professores e funcionários do curso de Biblioteconomia, realizamos coleta no período de férias (aos funcionários) em dezembro de 2013 e no início do semestre letivo de 2014.1. O total de professores que responderam a ELASI A foi de 5 pessoas, sendo uma a professora da disciplina que citamos anteriormente e mais 4 professores indicados pela coordenação do referido curso. O total de servidores foi de 5, sendo que destes, 3 atuam na coordenação e 2 no departamento do curso.

É importante destacar que no curso de Biblioteconomia, o número estimado de alunos por turma foi diferente que nos demais cursos, ultrapassando apenas 4 sujeitos do que foi estimado, totalizando 29 alunos, entre eles o aluno com deficiências múltiplas, pois consideramos todos os sujeitos presentes no dia em que foi aplicado a ELASI A. A quantidade de professores respondentes no curso de Biblioteconomia foi de 5, assim como a quantidade de 5 para servidores técnico-administrativos, e o coordenador do referido curso, totalizando 40 respondentes neste curso.

### **Mestrado em Psicologia**

No curso de Mestrado em Psicologia, por ser um curso de Pós-Graduação, o número de alunos que ingressam no Mestrado foi reduzido, portanto, consideramos o número de alunos menor que nos cursos de Graduação. Dessa forma, consideramos o aluno com deficiência, que neste caso é uma aluna com cegueira, e mais 5 alunos sem deficiência colegas desta. Quanto ao número de professores foram 5, e de servidores também 5, acrescido do coordenador do curso, igual aos demais cursos pesquisados, sendo o total de 17 respondentes neste curso.

A aplicação da ELASI A no curso de Mestrado em Psicologia ocorreu nos meses de setembro e de outubro de 2013, após contato com a aluna com deficiência que indicou colegas informando contatos de *e-mail* e de telefone. Todos os colegas da aluna com deficiência responderam a ELASI A via *e-mail*, pois estavam em fase final de curso e alguns residem em outras cidades. Além destes alunos, a aluna com cegueira, com o auxílio do Sistema DOSVOX, e 2 professores responderam via *e-mail*, estes por estarem proferindo palestra em outras cidades, totalizando 8 respondentes via *e-mail* neste curso.

Os demais participantes deste curso: os professores, o coordenador do curso e os servidores, participaram presencialmente no mês de novembro de 2013. Por indicação da

coordenação do curso de Mestrado em Psicologia, responderam outros 3 professores em seus gabinetes, o próprio coordenador do curso e os 5 servidores atuantes na secretaria da Pós-Graduação em Psicologia e na coordenação do mencionado curso. Dessa forma, os respondentes da ELASI A neste curso foram: um aluno com deficiência, 5 alunos sem deficiência, 5 professores, o coordenador do curso e 5 servidores técnico-administrativos, totalizando 17 pessoas.

### **Mestrado em Química**

Com relação à estratégia de aplicação da ELASI A aos respondentes do curso de Mestrado em Química foi igual à utilizada no curso de Mestrado em Psicologia. Após mantermos contato com o aluno com deficiência, este indicou contato de *e-mail* e de telefone de colegas de curso, incluindo indicação de professores, do coordenador do referido curso e de servidores.

Assim, responderam via *e-mail* o aluno com deficiência que reside em Minas Gerais e 5 colegas deste aluno com deficiência, totalizando 6 respondentes via *e-mail*, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2013. Quanto aos professores (5), coordenador (1) e servidores (5), todos responderam presencialmente em três dias de visita ao curso. Os professores foram indicados pela coordenação em uma visita, aos quais coletamos, no mês de março de 2014, as respostas de 4 professores, a do coordenador do curso e de 2 servidores, atuantes na coordenação do curso de Mestrado em Química.

Na semana seguinte a este dia, coletamos resposta de outro professor que havia agendado a aplicação e, no último dia de visita ao curso, na mesma semana em que foi realizada a última coleta, aplicamos a escala a 3 servidores em laboratórios do curso.

É importante salientar que encontramos dificuldades em localizar os alunos sem deficiência, pois muitos demoraram a responder vários *e-mails* enviados, já que estavam em campo em suas pesquisas, no entanto, todos os alunos indicados responderam a escala.

Assim como no curso de Mestrado em Psicologia, no curso de Mestrado em Química responderam a ELASI A o aluno com deficiência, 5 alunos sem deficiência, 5 professores, a coordenadora e 5 servidores técnico-administrativos, totalizando 17 respondentes.

### **Computação**

No que diz respeito à coleta realizada no curso de Computação, inicialmente tínhamos programado a visita em turmas de 4 alunos com deficiência, sendo 2 com baixa visão e 2 com deficiência física. No entanto, verificou-se que em uma mesma sala que identificamos um aluno com baixa visão havia outro aluno na mesma condição que este. Dessa forma, a quantidade de alunos com deficiência neste curso é de 5 alunos, sendo que destes, 3 apresentam baixa visão e 2 apresentam deficiência física.

Iniciamos a aplicação da ELASI A na turma da disciplina de *Inteligência Artificial*, a qual era composta por alunos do curso de Matemática Bacharelado, Licenciatura em Química e de Computação, e que havia um aluno com baixa visão no mês de outubro de 2013. Da mesma forma que na turma da disciplina de Libras no curso de Letras Português-Literatura, a qual havia alunos de diversos cursos de licenciatura e não foram consideradas as suas respostas nos resultados e nas análises, os alunos dos cursos de Matemática Bacharelado e de Licenciatura em Química não foram considerados na aplicação da escala na disciplina de *Matemática Discreta*, para o curso pesquisado – Computação – sendo considerados, para fins de resultados e de análises, apenas os alunos deste curso pesquisado.

Nesta aplicação participaram o professor de sala de aula que ministrava a disciplina e 13 alunos sem deficiência. No dia da aplicação o aluno com deficiência visual – baixa visão – não estava presente, sua resposta foi enviada via *e-mail*, considerando a ampliação do texto em formato *word* com letra tamanho 14 para que pudesse responder. Nesta turma responderam o total de 15 pessoas, sendo 1 aluno com baixa visão, 13 alunos sem deficiência e o professor da disciplina. Como não se completou a estimativa de aplicação de 25 alunos por turma/disciplina, aplicamos em outra turma que este aluno estava matriculado.

Na disciplina de *Métodos Numéricos I*, a qual o aluno com baixa visão que nos referimos anteriormente estava matriculado, aplicamos a escala no mês novembro de 2013 a 11 alunos sem deficiência e o professor que ministrava a disciplina, totalizando 12 respondentes da ELASI A neste dia. Havia ainda nesta disciplina outros alunos de diversos cursos, entre eles do curso de Licenciatura em Matemática, mas para efeito de análise dos dados coletamos apenas respostas dos alunos do curso de Computação.

Em outra aplicação a uma turma da disciplina de *Transmissão de Dados*, também no mês de novembro de 2013, participaram da pesquisa 2 alunos com deficiência física, 23 alunos sem deficiência e o professor de sala de aula desta disciplina, totalizando 26 respondentes.



É importante destacarmos que, no momento em que chegamos para agendar com o professor da disciplina, este logo se dispôs que aplicasse a escala, mostrando-se interessado à pesquisa e sensível aos alunos ao iniciar uma discussão junto a pesquisadora sobre a temática de inclusão destes alunos. Lembramos também que esses alunos com deficiência física cursavam as mesmas disciplinas, assim para compor o número de alunos sem deficiência que estudam com estes foram considerados o total de 23.

Na aplicação na turma da disciplina de *Estruturas Algébricas*, a qual estava matriculado outro aluno com baixa visão e albino, aplicamos a escala com este aluno, 4 alunos sem deficiência do curso de Computação e o professor de sala de aula desta disciplina, no mês de novembro de 2013, totalizando 6 respondentes neste dia. Nesta turma também encontramos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, que por ser uma disciplina comum em ambos os cursos, consideramos apenas os alunos do curso de Computação tendo sido descartados os outros alunos matriculados nesta disciplina.

Para completar a estimativa de 25 alunos por turma, aplicamos a outra disciplina que este aluno com baixa visão e albino estava matriculado. Dessa forma, aplicamos a escala na disciplina de *Computação Gráfica*, no início do mês de dezembro de 2013, aos quais seus colegas não quiseram se identificar na pesquisa, uns usaram nomes fictícios e outros não preencheram os espaços destinados a sua identificação. Assim, responderam a ELASI A neste dia 20 alunos sem deficiência e o professor da sala de aula desta disciplina totalizando 21 respondentes neste dia.

Concluindo a coleta em turmas que possuem alunos com deficiência no curso de Computação, realizamos coleta em outra turma, ainda no início de dezembro de 2013, na disciplina de *Laboratório de Programação II*, que coincidentemente era o mesmo professor que já havia respondido a escala em outra disciplina que solicitou a aplicação no final da aula. Participaram nesse dia 24 alunos sem deficiência e o aluno com deficiência visual – baixa visão, totalizando 25 respondentes neste dia.

Quanto à aplicação da escala junto ao coordenador e aos servidores técnico-administrativos do curso de Computação, buscou-se o auxílio da coordenação do referido curso no mês de fevereiro de 2014. O coordenador respondeu no dia seguinte à visita, e dois dias posteriores a esta visita houve uma reunião entre os funcionários deste curso, aos quais coletamos as respostas de 5 servidores técnico-administrativos, não havendo objeção em participarem.

O total de participantes do curso de Computação foi 111, sendo que destes, 5 são alunos com deficiência (3 com deficiência visual – baixa visão – e 2 com deficiência física) ; 95 são alunos sem deficiência; o coordenador do curso; 5 são professores de sala de aula e 5 são servidores técnico-administrativos.

### **Educação Física e Esportes**

No Instituto de Educação Física e Esportes, aplicamos a ELASI A nos mês de setembro e novembro de 2013 e janeiro e março de 2014, no curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes. Neste curso, como não havia aluno(s) com deficiência regularmente matriculados, consideramos como sujeitos que compõem nossa amostra, 25 alunos, a coordenadora do curso, 5 professores e 5 servidores, totalizando 36 respondentes.

As visitas a este curso totalizaram em cinco. Na primeira visita, agendamos com um professor a aplicação da escala em uma disciplina para a semana posterior a esta visita. Nessa primeira visita, aplicamos a escala a 5 servidores técnico-administrativos.

Na segunda visita, aplicamos a ELASI A em turma da disciplina de *Psicologia* com 25 alunos sem deficiência e o professor da sala de aula, totalizando 26 respondentes neste dia.

Na terceira visita, já agendada no dia da coleta dos dados na turma citada, aplicaríamos aos demais professores (4), mas era a semana de defesas de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) e os professores não podiam receber a pesquisadora. Na quarta visita, semana seguinte a terceira visita, final do semestre letivo de 2013.2, no mês de dezembro, aplicamos a escala a estes 4 professores.

Quanto à aplicação da escala com a coordenadora do curso, foi realizada após agendamento em uma quinta visita ao referido curso, ainda no mês de dezembro de 2013. Assim, o total de participantes neste curso é de 36 pessoas.

### **Ciências Ambientais**

Para a aplicação da ELASI A em janeiro de 2014, no Instituto de Ciências do Mar, especificamente no curso de Ciências Ambientais, na primeira visita ocorreu, no turno da tarde, não havia funcionário e nem coordenador do curso para receber a pesquisadora, mas conseguimos ter acesso às disciplinas na oferta semestral (2014.1) fixadas em mural a qual selecionamos turmas/disciplinas que poderíamos realizar a pesquisa.

Na segunda visita, em horário diferente, no turno da manhã, conseguimos contato com o curso, em que a pesquisadora teve a maior impressão com o envolvimento dos servidores técnico-administrativos em ajudar com pesquisa. Quando a pesquisadora se apresentou para realização desta, sobre do que trata a pesquisa, os servidores das coordenações dos cursos de Ciências Ambientais e de Pós-Graduação em Ciências Ambientais logo se mostraram solícitos e discutiram sobre aspectos de acessibilidade e inclusão a alunos com deficiência nestes cursos em conversa informal.

A secretária da coordenação do curso de Ciências Ambientais, de posse da oferta de disciplinas, logo verificou, para aquele mesmo dia, uma turma/disciplina para aplicação da escala. A mesma encaminhou a pesquisadora à sala de aula da disciplina intitulada *Ecologia Aplicada às Ciências Ambientais* e foram coletadas neste dia as respostas de 25 alunos sem deficiência, da professora da sala de aula e de mais dois professores do curso. Ainda no mesmo dia coletou-se as respostas de 5 servidores técnico-administrativos deste curso. Assim, neste dia, responderam a ELASI A 33 sujeitos.

Da mesma forma que no curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes, no curso de Ciências Ambientais, já que as coletas foram concomitantes nestes cursos, os demais professores não podiam responder, pois estavam em semana de defesas de TCC, sendo agendado para a semana posterior, a qual responderam 2 professores e o coordenador do curso.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos da ELASI na forma A aplicada à comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC), representada por professores, alunos e funcionários (servidores técnico-administrativos) sobre suas atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência.

### **4.1 Atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC em relação à inclusão de alunos com deficiência**

A partir da literatura que trata das atitudes sociais de um indivíduo ou grupo de indivíduos, considerando na formação dessas atitudes três aspectos: cognitivos, emocionais e comportamentais (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969), e com base na literatura estudada sobre a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, quer sejam em ambiente escolar ou acadêmico, esta pesquisa investigou as atitudes sociais dos participantes deste estudo em relação à inclusão de alunos com deficiência na UFC, a fim de verificar se as atitudes sociais da comunidade acadêmica desta Universidade são mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e verificar se há diferenças nas atitudes sociais entre os cursos pesquisados. Dessa forma, apresentamos e discutimos os resultados de nossa pesquisa.

Investigaram-se sete cursos, a saber: Licenciatura em Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES); Ciências Ambientais no Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR), estes dois cursos não haviam alunos com deficiência matriculados até o momento da coleta dos dados; Letras Português-Literatura, com 2 alunos com deficiência, sendo uma do sexo feminino, concludente, que apresenta deficiência física (com dificuldades de locomoção) e um do sexo masculino, que apresenta surdez; Biblioteconomia, com um aluno com deficiência múltipla, também concludente, apresenta deficiência visual (baixa visão) e deficiência física (usuário de cadeira de rodas); Mestrado em Psicologia, com uma aluna com cegueira, sendo estes três cursos do Centro de Humanidades (CH); Computação com 5 alunos com deficiência, sendo que destes, 3 apresentam deficiência visual (baixa visão) e 2 apresentam deficiência física, sendo que um utiliza muletas e outro é usuário de cadeira de rodas; e Mestrado em Química, com um aluno com deficiência física, usuário de muletas e de cadeira de rodas, sendo estes dois últimos cursos do Centro de Ciências (CC).

Na tabela 3 encontram-se os escores obtidos da ELASI A de acordo com os grupos citados, considerando as Unidades Acadêmicas e os respectivos cursos pesquisados, número de participantes (N), a variação indicada pelo menor e maior escore, a mediana e a dispersão – representada pelos valores de Quartil 1 e Quartil 3. Os dados encontram-se sem os itens de mentira, pois a verificação destes itens objetivou analisar se os participantes responderam com atenção aos enunciados, o que ocorreu com sucesso.

Como os cursos podiam ser diferentes, tanto pela quantidade de participantes em cada grupo/curso, quanto pela especificidade de cada grupo/curso – sendo de áreas do conhecimento diferentes –, e ainda a presença ou não de alunos com deficiência matriculados em seus cursos, fez-se a comparação entre os escores destes grupos por meio da prova de U de Mann-Whitney<sup>18</sup>, verificando-se o nível de significância entre eles. Essa significância é representada por (p), a qual respeita a uma convenção matemática, maior ou igual ( $\geq$ ) a 0,05. Quando este número for maior ou igual a 0,05 não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos analisados, ou seja, são semelhantes. Em caso de ser menor que 0,05 há diferenças significativas entre eles.

Inicialmente, como no CH e no CC há mais de um curso pesquisado, aplicamos a prova de U de Mann-Whitney entre estes cursos e verificamos que há diferenças significativas entre eles. A seguir, vejamos esses resultados.

Tabela 3 – Escores da ELASI forma A, segundo agrupamento por Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará.

UNIDADES ACADÊMICAS/CURSOS	N	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1-Q3)
IEFES – Educação Física	36	84 – 147	132,5	125 – 136,5
LABOMAR – Ciências Ambientais	36	98 – 144	128,5	122 – 137,25
CH – Letras Português-Literatura	65	108 – 148	135,0	129 – 140
CH – Biblioteconomia	40	67 – 148	132,0	124 – 135,5
CH – Mestrado em Psicologia	17	119 – 150	141,0	135,25 – 146
CC – Computação	111	59 – 150	124,0	116 – 134
CC – Mestrado em Química	17	95 – 147	136,0	127,5 – 139

Fonte: Elaborado pela autora.

No CH, quando comparamos os cursos de Letras Português-Literatura e de Biblioteconomia, verificou-se por meio da prova de U de Mann Whitney que há diferenças entre eles ( $p = 0,019$ ), isto é, os respondentes do curso de Letras Português-Literatura

<sup>18</sup> Henry B. Mann e Dr. Whitney, em 1947, pesquisaram sobre provas de significância em estatística não paramétrica. Em nossa pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma escala ordinal do tipo não paramétrica, portanto, esta prova é a mais adequada a este estudo.

apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão que os do curso de Biblioteconomia.

Na comparação entre os cursos de Letras Português-Literatura e de Mestrado em Psicologia, observa-se que há diferenças entre eles ( $p = 0,013$ ). As atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia em relação à inclusão são mais favoráveis que os do curso de Letras Português-Literatura.

Comparando os cursos de Mestrado em Psicologia e de Biblioteconomia, verificou-se que também há diferenças significativas entre eles ( $p = 0,01$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia são mais favoráveis que as do curso de Biblioteconomia.

Observa-se nesta análise que todos os cursos do CH pesquisados são diferentes. É possível visualizar essas diferenças por meio das provas de significância levando-se em conta também a variação dos escores obtidos com a dispersão nos valores mínimo e máximo e dos valores dos quartis 1 e 3 (Q1 e Q3).

Na comparação entre os cursos do CC, Computação e Mestrado em Química, verificou-se que também há diferenças entre eles ( $p = 0,010$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Química são mais favoráveis que as do curso de Computação.

Após a aplicação da prova de U de Mann-Whitney, nos cursos que compreendem o CH e o CC, verificando que são diferentes, realizamos as comparações possíveis entre todos os cursos participantes de nossa pesquisa utilizando-se da prova de Kruskal-Wallis<sup>19</sup>, que permite verificar simultaneamente entre os sete cursos pesquisados se há diferenças significativas entre eles.

Com a aplicação desta prova de Kruskal-Wallis, verificou-se que há diferenças entre esses cursos, sendo o curso de Computação o que mais se diferencia dos demais cursos, o que nos levou a realizar a comparação de dois em dois cursos, identificando os cursos que são diferentes e semelhantes entre si por meio da prova de Dunn<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> A prova de Kruskal-Wallis foi nomeada por William Kruskal e W. Allen Wallis, matemáticos e pesquisadores de estatística não paramétrica em estudo sobre variâncias. Este método, não paramétrico, é usado para testar se um conjunto de amostras provém da mesma distribuição, sendo uma extensão do teste U de Mann-Whitney para mais de duas amostras.

<sup>20</sup> Este teste complementa a análise de Kruskal-Wallis, pois nem sempre a diferença entre os grupos é nítida com esta prova. O teste de Dunn foi proposto por Dunn (1964), e é um teste de comparação múltipla não paramétrica.

Dessa forma, denominamos os grupos com os respectivos nomes dos cursos, sendo 7 grupos de análises a saber: Educação Física; Ciências Ambientais; Letras Português-Literatura; Biblioteconomia; Mestrado em Psicologia; Computação e Mestrado em Química.

A seguir, vejamos os resultados da prova de Dunn que também é representada pela convenção matemática de significância ( $p$ ) maior ou igual ( $\geq$ ) a 0,05 para não haver diferença, tornando-se as atitudes sociais dos grupos pesquisados semelhantes. Quando o valor de ( $p$ ) for menor que 0,05 há diferenças significativas entre os grupos pesquisados.

#### 4.1.1 Atitudes sociais dos participantes dos cursos comparados semelhantes em relação à inclusão

A seguir apresentamos os cursos analisados que não são diferentes quando comparados dois a dois, sendo as atitudes sociais dos respondentes nestes cursos semelhantes em relação à inclusão.

Os dados indicam que o curso de Educação Física não se diferencia do curso de Ciências Ambientais ( $p > 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes destes grupos são semelhantes.

Na comparação entre os cursos de Educação Física e de Letras Português-Literatura, também se verificou que não há diferenças significativas entre eles ( $p > 0,05$ ), ou seja, são semelhantes. Os respondentes de Educação Física e Letras Português-Literatura apresentam atitudes sociais em relação à inclusão semelhantes.

Comparando o curso de Educação Física com o curso de Biblioteconomia, verificou-se que não há diferenças entre eles ( $p > 0,05$ ). Os respondentes de ambos os cursos apresentam atitudes sociais semelhantes.

Não há diferenças entre os cursos de Educação Física e Mestrado em Psicologia ( $p > 0,05$ ), isto é, as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes de ambos os cursos são semelhantes.

Na comparação entre os cursos de Educação Física e de Mestrado em Química, as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes de ambos os cursos são semelhantes, pois não há diferenças entre eles ( $p > 0,05$ ).

Continuando com as comparações entre os cursos, temos que entre o curso de Ciências Ambientais e o curso de Letras Português-Literatura, percebe-se que não há

diferenças, logo, as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes destes cursos são semelhantes ( $p > 0,05$ ).

O mesmo ocorreu na comparação entre os cursos de Ciências Ambientais e de Biblioteconomia, pois se verificou que as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes não há diferença ( $p > 0,05$ ), ou seja, são semelhantes.

Não há diferença entre os cursos de Ciências Ambientais e de Computação ( $p > 0,05$ ), logo são semelhantes. Da mesma forma, não há diferenças significativas entre Ciências Ambientais e Mestrado em Química ( $p > 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes do curso de Ciências Ambientais são semelhantes aos dos respondentes dos cursos de Computação e de Mestrado em Química.

Continuando a descrição dos resultados, temos que na comparação entre os cursos de Letras Português-Literatura e de Biblioteconomia, não há diferença significativa ( $p > 0,05$ ), são semelhantes. Não há diferença também entre o curso de Letras Português-Literatura e o de Mestrado em Psicologia ( $p > 0,05$ ), logo, são semelhantes.

Na comparação entre os cursos de Letras Português-Literatura e de Mestrado em Química, observa-se que não há diferenças, isto é, as atitudes sociais em relação à inclusão dos respondentes de ambos os cursos são semelhantes ( $p > 0,05$ ).

Entre os cursos de Biblioteconomia e de Computação, verificou-se que não há diferenças significativas ( $p > 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Biblioteconomia são semelhantes as dos respondentes do curso de Computação.

Da mesma forma, na comparação entre os cursos de Biblioteconomia e de Mestrado em Química, não há diferenças ( $p > 0,05$ ), logo, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Química são semelhantes as dos respondentes do curso de Biblioteconomia.

Na comparação entre os cursos de Mestrado em Psicologia e de Mestrado em Química, observa-se que não há diferenças ( $p > 0,05$ ). As atitudes sociais dos participantes do curso de Mestrado em Psicologia são semelhantes às dos respondentes do curso de Mestrado em Química.

No que diz respeito à semelhança entre as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência, considerando a experiência e o contato com estes alunos, os estudos de Crochík *et al.* (2009) apontam que a maioria dos professores que participou da pesquisa destes autores, tanto os que possuem experiência quanto os que não possuem, apresentou atitudes favoráveis à educação inclusiva. Nesse estudo, não há diferença



significativa quanto à experiência ou não entre os participantes. Mas, mesmo sendo favoráveis à educação inclusiva, propõem condições adequadas para as suas atuações, como: recursos humanos, diminuição de alunos por sala de aula a medida que há alunos com deficiência, e formação específica. Os pesquisados declaram que a formação pode favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

As contribuições deste estudo para nossa pesquisa é de que os autores tanto enfatizam a semelhança em atitudes mais positivas por parte dos participantes, professores da educação básica, quanto enfatizam a formação específica. Os autores consideram que, para a atuação de professores da educação básica, o que não se distancia da realidade vivida na Universidade, é a experiência, o contato com pessoas com deficiência e a formação inicial, contínua e específica sobre a temática de acessibilidade e inclusão, para alunos, professores e, no caso da UFC, de servidores, que favorece atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão, mas em seus resultados isto não foi essencial, pois ambos os participantes, os que possuem experiência e os que não possuem, apresentaram atitudes semelhantes.

Em nosso estudo, os cursos citados que apresentaram atitudes sociais semelhantes, em geral são mais favoráveis à inclusão, considerando que, por exemplo, no curso de Ciências Ambientais, no qual os participantes não possuem experiência com alunos com deficiência, apresentaram atitudes semelhantes aos respondentes do curso de Letras Português-Literatura, que possuem experiência com esses alunos, não sendo preponderante para que apresentassem atitudes sociais mais favoráveis à inclusão a experiência e o contato com alunos com deficiência, pois suas atitudes sociais são semelhantes.

#### 4.1.2 Atitudes sociais dos participantes dos cursos comparados diferentes em relação à inclusão

A seguir, apresentamos e discutimos os cursos em que os participantes apresentaram atitudes sociais diferentes quando comparados dois a dois.

Na comparação entre os cursos de Educação Física e de Computação há diferenças significativas entre eles ( $p < 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais em relação à inclusão mensuradas pela ELASI A dos respondentes de Educação Física são mais favoráveis que as atitudes sociais dos respondentes do curso de Computação.

Relembrando as especificidades destes cursos, relatamos que o curso de Educação Física, do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), embora não tenha, até o período

de conclusão deste estudo, alunos com deficiência regularmente matriculados, conta com projetos que atendem à comunidade com deficiência<sup>21</sup> de Fortaleza - CE e da Região Metropolitana, sendo *a presença desse público constante* no âmbito deste curso. Logo, a comunidade acadêmica deste curso mantém contato com pessoas com deficiência, o que consideramos ser um fator que certamente influencia em atitudes mais positivas.

Outro aspecto relevante no curso de Educação Física é que aborda temáticas da área de *Humanas*, como por exemplo, disciplinas que tratam de temáticas de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, como as disciplinas de *Introdução à Educação Especial*, *Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais* e *Libras*, pois, em algum momento, os profissionais dessa área podem atuar com esse público na reabilitação de pessoas com mobilidade reduzida e temporária em instituições ou na escola.

Portanto, considera-se que há formação para os futuros educadores físicos em atuarem com esse público, mesmo que ainda não seja uma formação a contento para tal atuação, mas ao menos abordam e dialogam sobre as condições de deficiência, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, o que seguramente pode ter influenciado em atitudes mais positivas.

Quanto ao curso de Computação, que pertencente ao Centro de Ciências (CC), percebe-se que a presença de alunos com deficiência neste curso, com três alunos com deficiência visual (baixa visão) e dois com deficiência física (um usuário de muletas e outro de cadeira de rodas), não influenciou em atitudes mais positivas quando comparado ao curso de Educação Física.

Infere-se, nesse caso, a especificidade do curso de Computação, sendo da área de *Ciências Exatas*, em que a proximidade com a temática de inclusão de alunos com deficiência é mínima ou inexistente, pois pouco se discute sobre o assunto, a não ser quando é solicitado, por parte de alguns alunos com deficiência, atendimento a algumas necessidades específicas, como letra ampliada e por acessibilidade às salas de aula, levando o corpo docente, administrativo e gestor a pensar soluções em promover acessibilidade. Além dessa especificidade, verificou-se que na integralização curricular deste curso não haver disciplinas sobre a temática de inclusão.

Outra hipótese que consideramos é que tenha ocorrido de alguns alunos com baixa visão passarem despercebidos, de não serem notadas as suas condições de deficiência, pois

---

<sup>21</sup> Fazemos referência aos Projetos desenvolvidos no âmbito do IEFES, citados no início deste estudo, no subcapítulo 2.2.1.

suas turmas são numerosas e pela própria dinâmica dos cursos, com aulas intensas e avaliações, ou até por desconhecimento acerca da temática de acessibilidade e inclusão.

Sobre essa consideração de que os alunos com baixa visão podem passar despercebidos pela deficiência não aparente, verificamos isto em um dia que a pesquisadora se dirigiu ao referido curso para realizar a aplicação da ELASI A em uma turma. Ao procurar o aluno com deficiência (baixa visão e com albinismo) pelo “nome”, descrevendo sua condição de deficiência ao professor, este disse não conhecer. Em seguida, o aluno chegou à sala e o professor sem mais palavras autorizou a coleta dos dados, ou seja, o professor desconhecia o aluno e sua deficiência, e isso pode acontecer da mesma forma com os colegas deste aluno, não o percebendo em sua condição de deficiência. Isto também pode ocorrer aos demais alunos com deficiência. No entanto, o curso possui outros alunos com deficiência física, logo, a condição de deficiência se torna visível, mas, mesmo com a visibilidade destes, os respondentes apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão menos favoráveis que os do curso de Educação Física.

Essas hipóteses consideradas ao curso de Computação divergem dos estudos de Chahini (2010) que, em pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sobre atitudes sociais de docentes e discentes em relação à inclusão, utilizando como um dos instrumentos de coleta de dados a ELASI A, igual ao que utilizamos neste estudo, verificou atitudes mais favoráveis à inclusão, sendo uma das considerações para os respondentes à aproximação ou não com alunos com deficiência, tanto alunos com e sem deficiência, como professores que atuavam ou não com esses alunos.

A autora considera que a presença dos alunos com deficiência na UFMA pode influenciar em atitudes mais positivas, no entanto, ressalta a importância de se criar políticas de acessibilidade e inclusão internas que atendam às necessidades específicas desses alunos, ou seja, defende a criação de uma cultura inclusiva.

Nessa discussão, não generalizamos que a presença de alunos com deficiência não influencia diretamente em atitudes mais positivas, mas, no caso do curso de Computação, não influenciou em atitudes sociais mais favoráveis à inclusão desses alunos. Certamente, pelo desconhecimento das condições de deficiência e da temática da inclusão estarem distantes da especificidade do curso, sendo da área de *Exatas*, pode ter influenciado em atitudes menos favoráveis quando comparado ao curso de Educação Física.

Em relação à UFC, há uma diferença entre a UFMA na época da pesquisa de Chahini (2010), pois a UFC conta com uma Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui –, que

desde 2010 desenvolve ações inclusivas, no âmbito desta Universidade, e se encaminha para a criação de uma cultura inclusiva. É importante lembrar que as ações inclusivas na UFC datam desde 2005, embora que naquela época as ações fossem pontuais, ou seja, desde 2005 a UFC propõe-se a criar uma cultura inclusiva.

Em pesquisa realizada por Delgado-Pinheiro e Omote (2009), considerando a experiência em atuar junto a alunos com deficiência, sendo os participantes professores do estudo atuantes no ensino fundamental com e sem experiência com alunos com deficiência auditiva, apresentaram atitudes semelhantes, não sendo relevante a experiência com esses alunos para atitudes mais positivas em relação à inclusão. Os autores chegaram a conclusões de que os participantes do referido estudo são ideologicamente favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, porém, seus conhecimentos não são suficientes para a proposta de inclusão destes alunos.

Já para Pereira Júnior (2009), ao estudar atitudes sociais de professores municipais de Guarapuava-PR, houve diferenças de atitudes sociais entre as respostas da ELASI na forma A e B, concluindo que a experiência e formação específica para atuarem junto a alunos com deficiência podem influenciar em atitudes mais positivas.

Outro estudo relevante nessa hipótese é o de Pereira Júnior (2009), tendo inclusive utilizado a mesma escala que utilizamos em nosso estudo, sendo a ELASI, tanto a forma A quanto na forma B. A pesquisa deste autor, realizada com professores municipais de Guarapuava-PR em relação à educação inclusiva, revelou que as atitudes sociais, quando comparadas as escalas, apresentaram divergências, os que responderam a escala A, apresentam atitudes desfavoráveis e os que responderam a escala B foram favoráveis à inclusão.

Um dos aspectos relevantes neste estudo é que o sexo não influencia nas atitudes dos participantes, mas os professores com especialização e experiência com os alunos, em ambas as escalas, apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão, o que reforça nossas reflexões de que a experiência e o contato podem influenciar em atitudes favoráveis à inclusão.

Lembramos ainda que, diferente das pesquisas selecionadas para este estudo, acrescentamos aos sujeitos, tanto alunos com e sem deficiência, como professores e servidores da UFC, ou seja, o foco das pesquisas listadas neste estudo é nos professores e/ou em alunos. Dessa forma, consideramos também que a experiência e o contato dos servidores com os alunos com deficiência em nossa pesquisa, pois podem influenciar em suas atitudes

sociais, pois, certamente, percebem as dificuldades e os limites desses alunos podendo provocar mudanças nessas atitudes sociais.

Percebem-se também as especificidades de pesquisas como as de Gorgatti *et al.* (2004) e a de Freitas (2012), que investigaram as atitudes sociais de professores de educação física da educação básica no ensino regular. Para Gorgatti *et al.* (2004), a maioria dos participantes é ideologicamente favorável à inclusão de alunos com deficiência, pois acredita nos benefícios da inclusão destes alunos, inclusive na mudança de atitudes sociais quando estes são incluídos desde cedo na escola regular, mas não gostaria de atuar com esses alunos e considera seus conhecimentos insuficientes para tal atuação.

Neste caso, consideramos a importância do conhecimento sobre a temática da inclusão para os docentes, independentemente de estes serem educadores físicos, mas a todos os docentes.

Da mesma forma, a consideração dos participantes, professores de educação física, na pesquisa de Freitas (2012), é de que apesar de serem favoráveis à inclusão de alunos com deficiência é necessária formação específica para essa atuação. Concordamos com esses autores de que há necessidade de formação específica e continuada, pois pode influenciar em atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão.

Já os estudos de Palla e Mauerberg-deCastro (2004), com foco na investigação das atitudes de professores e alunos do Curso de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência, utilizou-se de uma escala de mensuração de atitudes sociais do tipo Lickert. Os resultados revelaram que tanto os professores quanto estudantes de Educação Física apresentam atitudes semelhantes, mas os participantes também afirmam ser necessário terem especialização na área e a falta de experiência com pessoas com deficiência e conteúdos específicos em seus cursos podem influenciar em atitudes negativas.

Percebe-se que a experiência, o contato com alunos com deficiência, bem como a formação com disciplinas específicas e/ou discussões nos cursos de Educação Física se faz necessária para haver atitudes mais positivas, isso foi possível constatar no curso de Educação Física pesquisado em nosso estudo.

Diante da questão de mudanças de atitudes, a partir de formação específica, os estudos de Santos e César (2009), além de pesquisarem sobre os sentimentos, preocupações de professores e de alunos dos cursos de formação de professores em Lisboa-Portugal, pesquisaram as atitudes destes sujeitos mensurando por meio de uma escala do tipo Lickert,

aplicada em dois momentos, antes e depois de cursarem disciplinas com temática de inclusão de alunos com deficiência.

Os resultados desta pesquisa revelam que houve aumento de atitudes positivas no segundo momento de aplicação da escala, ou seja, após receberem formação com disciplinas em seus cursos sobre a temática de inclusão escolar. Percebe-se, com esse estudo, que a formação específica, discussões sobre a temática citada, têm grande significado na mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.

Palla e Mauerberg-de Castro (2004), afirmam que as atitudes de alunos e professores de Educação Física são semelhantes, favoráveis à inclusão, demonstrando intenção, apoio e expectativas positivas, mas considera que a ausência de experiência e de formação são fatores que estimulam atitudes desfavoráveis à inclusão de pessoas com deficiência. Este estudo se aproxima ao nosso, quando consideramos as semelhanças do curso de Educação Física pesquisado aos referidos cursos da área de humanas que já citamos, pois estes convivem com esses alunos, desenvolvem discussões sobre a temática e convivem com pessoas com deficiência nos projetos voltados a esse público em seus cursos.

Quanto ao curso de Computação, sobre acessibilidade, atualmente percebe-se a presença maior de rampas, elevadores em alguns blocos e, ainda, de sensibilização por parte de professores e servidores frente à necessidade de alguns alunos com deficiência. No entanto, se faz necessária maior formação à comunidade acadêmica deste curso sobre as condições de deficiência destes alunos, bem como a participação destes no curso, enfatizando suas habilidades.

A participação e o envolvimento mais próximo de todos da comunidade acadêmica deste curso, desenvolvendo projetos de pesquisas que atendam às necessidades de pessoas com deficiência, quer seja no curso ou fora dele, certamente provocará mudanças de atitudes sociais, tornando-os mais sensibilizados diante dos colegas que apresentam deficiência, bem como de qualquer pessoa com deficiência.

Assim, reforçamos o que diz Chahini (2010) sobre a criação de uma cultura inclusiva na UFMA. Práticas de sensibilização e informação dialogadas na UFC – por meio de palestras, no início das turmas, primeiro semestre dos cursos – e até desenvolvimento de tecnologias específicas da área do curso de Computação, podem contribuir para a criação de uma cultura inclusiva neste curso. Essas palestras não necessariamente seriam apenas no primeiro semestre, mas durante toda a formação dos acadêmicos da UFC, o que vem

ocorrendo com os Ciclos de Palestras UFC Inlui desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade IFC Inlui.

Os estudos de Ferreira (2012) sobre atitudes sociais de professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com deficiência revelaram que houve atitudes sociais menos favoráveis, levantando a hipótese de que tenha ocorrido por desconhecimento sobre as condições de deficiência ou desconhecimento de práticas pedagógicas inclusivas. O autor conclui que a experiência e formação específica, tornando o professor conhecedor dessas condições humanas, podem influenciar em atitudes sociais favoráveis à inclusão. Essa hipótese corrobora com nossos estudos, quando consideramos que no curso de Computação pode haver desconhecimento sobre as condições de deficiência e discussão sobre a temática de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, implicando na necessidade de haver discussão com formação para a comunidade acadêmica deste centro.

Já na comparação entre os cursos de Ciências Ambientais e de Mestrado em Psicologia, verificou-se que há diferenças significativas ( $p < 0,01$ ). As atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia são mais favoráveis à inclusão que os de Ciências Ambientais.

Ambos os cursos que apresentaram atitudes sociais diferentes em relação à inclusão são de áreas do conhecimento diferentes. Isto pode ter influenciado em atitudes sociais mais favoráveis no curso de Mestrado em Psicologia, que é da área de Humanas.

Neste caso, lembrando as especificidades do curso de Ciências Ambientais, que é da área das ciências ambientais, como o nome sugere, possui abordagens de planejamento ambiental e desenvolvimento sustentável. Neste curso não há alunos com deficiência matriculados. Quando realizamos a coleta de dados, este foi o curso que melhor acolheu a pesquisadora, que esperava encontrar atitudes sociais mais positivas, mas com a mensuração de atitudes sociais, percebeu-se que, em relação à inclusão de alunos com deficiência, quando comparada ao curso de Mestrado em Psicologia, apresentou atitudes sociais menos favoráveis a inclusão.

Uma das considerações possíveis a se fazer nesta comparação é que a ausência de alunos ou pessoas com deficiência, logo inexistência de experiência com essas pessoas, pode ter influenciado para atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão no curso de Ciências Ambientais, o que no caso do curso de Mestrado em Psicologia tanto possui aluna com deficiência visual (cegueira), ou seja, há contato com pessoas com deficiência e, certamente, ao longo da graduação dos alunos, tanto os professores quanto os alunos

discutiram em disciplinas temáticas que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência. Aos servidores, consideramos também que possuíam experiência em atender a aluna com deficiência, pois esta foi aluna do curso de Psicologia, que funciona no mesmo âmbito do curso de Mestrado em Psicologia.

Portanto, percebe-se que as discussões sobre a temática de inclusão se fazem necessárias no âmbito do curso de Ciências Ambientais. Neste caso, as mudanças não devem ocorrer apenas na presença de pessoas com deficiência neste curso. Deve-se criar uma cultura inclusiva para quando esses alunos chegarem neste curso ou para que qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa usufruir do espaço onde o curso é realizado.

O estudo de Pinheiro (2001), ao pesquisar as atitudes sociais de professores de diversas áreas do conhecimento, em relação à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de ensino, verificou que os professores de educação física têm atitudes mais favoráveis que os demais pesquisados e os docentes que sempre trabalharam com alunos com deficiência, em especial as professoras, os professores de educação física e os de Língua Portuguesa, têm maior predisposição em atuarem com esses alunos e a receberem formação específica para tal atuação.

Além disso, o estudo de Pinheiro (2001) revela que o contato e a experiência com alunos com deficiência interferem positivamente em atitudes favoráveis à inclusão destes. Essa experiência profissional pode ser construída a partir de práticas de ensino, no caso específico deste grupo, já que são cursos de licenciatura, com os alunos com deficiência desde o início da formação, pois a informação dialogada sobre as condições de deficiência, acessibilidade, inclusão e o próprio contato com essas pessoas podem influenciá-los em atitudes positivas.

É importante lembrar que essa pesquisa ocorreu em Porto-Portugal, ou seja, um contexto cultural diferente do vivido em nosso país, porém, as atitudes se assemelham. Destacamos ainda que, para a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão, o autor também utilizou uma escala de mensuração.

Continuando as análises, na comparação entre os cursos de Letras Português-Literatura e de Computação ( $p < 0,001$ ), estes são diferentes, ou seja, os respondentes dos cursos de Letras Português-Literatura apresentam atitudes sociais mais favoráveis que os do curso de Computação.

O curso de Letras Português-Literatura, que é um curso de licenciatura e que pertence ao CH, possui formação para o exercício da docência e conta com disciplinas como a



de Libras, que aborda a temática de inclusão de alunos com deficiência, quer seja na educação básica ou no ensino superior, e que em algum momento estes professores da língua portuguesa encontrarão alunos com deficiência na sua atuação.

Outra característica deste curso é que possui alunos com deficiência regularmente matriculados. Então, discussões e sensibilização sobre acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência são frequentes no âmbito deste curso. Além disto, no *campus* do CH está localizada a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, que vem desenvolvendo ações inclusivas, provocando a construção de uma cultura inclusiva na UFC.

O contato e a experiência dos professores, colegas dos alunos com deficiência e até dos servidores técnico-administrativos do curso de Letras Português-Literatura podem ter influenciado em atitudes sociais mais positivas dos respondentes deste curso quando comparado às atitudes sociais dos respondentes do curso de Computação, como já dissemos, pelas características específicas deste curso, pois além da presença e da participação de alunos com deficiência no *campus* do CH, há discussões sobre a temática de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, bem como de transeuntes no âmbito do curso de Letras Português-Literatura.

Neste caso, as pesquisas de Pinheiro (2001), Ferreira (2012), Palla e Mauerberg-deCastro (2004), Chahini (2010) e Pereira Júnior (2009), que consideram a experiência com pessoas com deficiência um aspecto importante na formação de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, corroboram com nossos estudos, quando afirmamos que a experiência com alunos com deficiência no curso de Letras Português-Literatura, bem como o conhecimento sobre a temática de inclusão, influenciaram em atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Essa hipótese não é considerada por completo ao curso de Computação, pois possui alunos com deficiência, aos quais consideramos passarem despercebidos, como já o dissemos, mas a principal diferença ponderada é que neste curso não há diálogo sobre a temática de inclusão, devido a especificidade da área do conhecimento deste, sendo da área de ciências exatas.

Outra consideração relevante ao nosso estudo está na pesquisa de Novais e Marquezine (2009), realizada em Londrina-PR, que revelou que a maioria dos participantes, professores da educação básica na escola regular, apresenta atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, pois considera que o professor, como agente transformador da realidade brasileira, mesmo quando se sente inexperiente, busca conhecimento para propor a

inclusão de alunos com deficiência. Destacamos aqui o papel relevante que o professor exerce no processo inclusivo de alunos com deficiência, sempre em busca de novos conhecimentos, o que mostra que possuem tendências a apresentarem atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Comparando o curso de Biblioteconomia com o curso de Mestrado em Psicologia, há diferença significativa ( $p < 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia também são mais favoráveis que as dos respondentes do curso de Biblioteconomia.

Relembrando as especificidades do curso de Biblioteconomia, verifica-se que é um curso de bacharelado e pertence ao Centro de Humanidades (CH). Este curso é da área de *Humanas*, possui formação humana, pois lida com a informação a todas as pessoas. Na integralização curricular não há disciplinas que abordem acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, mas há um aluno com deficiência múltipla (deficiência visual/baixa visão e deficiência física/usuário de cadeira de rodas), concludente, regularmente matriculado, sendo que a presença deste, que é atuante em pesquisas sobre acessibilidade na *web* e jogos em computador, pode influenciar em atitudes positivas da comunidade acadêmica deste curso.

No entanto, quando este curso foi comparado ao curso de Mestrado em Psicologia, as atitudes sociais dos respondentes deste último curso são mais favoráveis à inclusão que as do curso de Biblioteconomia. Isso implica na discussão de que é necessária a criação de uma cultura inclusiva neste curso para além da presença de um aluno com deficiência.

Neste caso, as discussões sobre a temática de acessibilidade e inclusão sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência são de extrema relevância para a mudança de atitudes sociais mais favoráveis. A proposição de projetos de pesquisa e de extensão que explorem a discussão e a praticidade de acessibilidade na *web*, sobre acessibilidade à informação para todos, como o aluno com deficiência deste curso desenvolve no âmbito da UFC, pode influenciar nessa mudança de atitudes sociais.

Lembramos ainda que a diferença entre estes cursos pesquisados certamente ocorreu pela ausência de discussão e formação específica no curso de Biblioteconomia quanto à acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência e, embora no curso de Mestrado em Psicologia também não haja disciplinas sobre essa temática, os respondentes do segundo curso, como é de pós-graduação, em sua formação inicial tiveram disciplinas voltadas para

essa temática, o que pode ter influenciado em atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão.

Com relação ao curso de Mestrado em Psicologia, quando comparado ao curso de Computação, observa-se que há diferenças significativas ( $p < 0,001$ ). As atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia são mais favoráveis que as dos respondentes do curso de Computação.

Na discussão desta comparação, observa-se que os respondentes do curso de Mestrado em Psicologia possuem formação específica e experiência de contato com pessoas com deficiência, embora ainda não seja a contento esta formação e experiência em suas atuações. Quanto ao curso de Computação, como já dissemos, possui alunos com deficiência regularmente matriculados, mas, como é um curso de bacharelado e da área de Exatas, não possui formação específica e nem disciplinas que envolvam a temática de acessibilidade e de inclusão de alunos com deficiência. Certamente, a formação inicial dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia pode ter influenciado nas atitudes sociais destes participantes mais favoráveis a inclusão dos do curso de Computação.

Na última comparação, temos que entre os cursos de Computação e de Mestrado em Química, percebe-se que há diferença ( $p < 0,05$ ), ou seja, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Química são mais favoráveis que as dos respondentes do curso de Computação.

Sobre o curso de Mestrado em Química, que assim como o curso de Computação, é da área de *Exatas*, possui um aluno com deficiência. No entanto, este aluno cursou Química no mesmo âmbito do curso de Mestrado em Química e, conseqüentemente, a comunidade acadêmica deste curso possui experiência com esse aluno, uma vez que foi participativo atuando na exigência de seus direitos quanto à acessibilidade.

Nos estudos de Crochík *et al.* (2011), ao analisarem as atitudes de professores com e sem experiência em sala de aula com alunos com deficiência, em relação à inclusão, verificaram que a maioria apresentou atitudes positivas, no entanto, foi possível verificar que ainda há atitudes preconceituosas veladas ou explícitas no âmbito escolar. Consideramos essa hipótese ao curso de Computação.

A pesquisa de Crochík *et al.* (2011) nos faz questionar o porquê de o curso de Computação, com alunos com deficiência regularmente matriculados, foi a Unidade Acadêmica que apresentou atitudes desfavoráveis à inclusão. Será que nos cursos de Computação e de Mestrado em Química, há atitudes preconceituosas veladas ou explícitas?

Pensar sobre a invisibilidade destes alunos nesses cursos é pouco provável, pois três dos alunos apresentam deficiência física. Para os outros três, com deficiência visual/baixa visão, que não utilizam recursos de mobilidade e a deficiência não está explícita fisicamente, poderia se pensar nessa invisibilidade. Esse será um dos questionamentos considerados na análise posterior do grupo que apresentou atitudes desfavoráveis em relação à inclusão.

A realidade revelada na pesquisa de Crochík *et al.* (2011), vivenciada no ambiente escolar não é diferente do ensino superior. Vale acrescentar que o Centro de Humanidades, onde se concentra a maior quantidade de alunos com deficiência regularmente matriculados na UFC, de acordo com depoimentos informais de alunos com deficiência, inclusive revelados em pesquisas como as de Soares (2011), há algum tempo foi palco de expressões preconceituosas com o ingresso de alunos com deficiência visual no curso de Letras. Certamente, as ações inclusivas desenvolvidas ao desde 2005 com o Projeto UFC Inlui e atualmente por meio da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, contribuíram para formação de uma cultura inclusiva nesta Unidade Acadêmica, as quais contaram com a participação destes alunos com deficiência e os debates sobre essas temáticas na comunidade acadêmica, podem ter influenciado para essa mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.

Contudo, acredita-se na mudança de atitudes sociais mais favoráveis no curso de Computação, não apenas porque há alunos com deficiência, mas algumas sugestões são apontadas para que isso ocorra, como disciplinas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias de acessibilidade, como já dissemos, e diálogos, discussão sobre a temática de inclusão de alunos com deficiência.

Discutimos ainda sobre a importância de formação específica dos envolvidos no processo inclusivo e mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. Citamos os estudos de Omote *et al.* (2005), que também desenvolveu pesquisa entre estudantes de cursos de formação de professores que certamente atuariam com alunos com deficiência, fazendo uso da ELASI para mensuração de atitudes sociais. Os resultados deste estudo também revelam que após formação específica com discussão entre os participantes em seus cursos, houve mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-os mais favoráveis a inclusão escolar.

Novamente, percebe-se a relevância da formação específica e diálogo sobre a temática da inclusão. Em nosso caso, tanto o IEFES quanto o CH abordam essas temáticas, embora concordamos que possa ser acentuada, pois é certo que em algum momento da

carreira docente atuarão juntos de alunos com deficiência e a informação pode provocar mudanças de atitudes mais positivas entre esses sujeitos.

Nesse momento, relembremos os componentes da definição de atitudes sociais, os aspectos: cognitivos, afetivos e comportamentais. É evidente que a partir de informações dialogadas e diante de práticas docentes na presença de alunos com deficiência, esses componentes estão presentes, pois sua cognição entrará em mudança a partir do conhecimento sobre as condições de deficiência e de inclusão, o seu lado afetivo certamente acentuará diante destes alunos, implicando em seu comportamento com atitudes mais positivas e inclusivas.

Ainda sobre as mudanças de atitudes pela presença de alunos com deficiência, Vieira e Denari (2012) desenvolveram pesquisa sobre as atitudes sociais de crianças sem deficiência e de crianças com Síndrome de *Asperg* em relação à deficiência intelectual e à inclusão escolar. Os participantes eram colegas de sala de aula e responderam a uma escala infantil de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, ao longo da realização da pesquisa, já que os participantes eram crianças, foi preciso dialogar ludicamente sobre a temática de inclusão e verificou-se que houve mudanças de atitudes das crianças em relação à inclusão. Percebe-se nesse caso que a presença de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento desde cedo incluídos na escola pode influenciar na formação e mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão destes alunos.

Em outra pesquisa, como a citada anteriormente, destacamos os estudos de Brito e Omote (2009), que ao investigarem as atitudes sociais de alunos colegas de crianças com Síndrome de *Asperg* na educação inclusiva, fazendo uso de escalas de mensuração de atitudes, em quatro escolas, duas com alunos com esta síndrome e as outras duas sem esses alunos, revelaram atitudes mais positivas em uma escola que tem esses alunos matriculados.

Na outra escola que possui um aluno com essa condição, e nas demais que não possuem esses alunos, as atitudes foram negativas. Nesse caso, percebe-se que a presença na segunda escola de aluno com Síndrome de *Asperger* não influenciou em atitudes mais positivas. Os autores destacam que pode ser pelo grau de agressividade revelado na outra escala utilizada neste estudo.

Com relação a pesquisas cujo foco é no Ensino Superior, destacamos como relevantes nesta discussão os trabalhos de Crochík *et al.* (2006); Chahini (2010); Santana (2013); e Fonseca-Janes e Omote (2013). As pesquisas desses autores enfatizaram as atitudes sociais de professores e/ou de alunos do ensino superior na investigação sobre atitudes sociais

em relação à inclusão de alunos com deficiência. Em nosso estudo, consideramos além dos alunos e professores, os servidores técnico-administrativos, por compreendermos que participam do processo inclusivo de alunos com deficiência no âmbito da UFC. Vejamos a seguir a contribuição destes estudos com nosso trabalho.

Crochík *et al.* (2006) tiveram como foco os estudantes de Licenciaturas de diversas áreas, tanto da área de Humanas, quanto da área de Exatas e Biológicas na cidade de São Paulo. Os resultados sobre as atitudes sociais em relação à inclusão indicaram que os grupos de participantes das áreas de conhecimento diferentes não se diferenciaram, indicando uma leve tendência a serem favoráveis à inclusão, porém com restrições à educação inclusiva.

Nos cursos de exatas verificou-se que o preconceito é uma variável avaliada e que a formação é necessária nestes cursos, mas que seja abordada de forma diferenciada dos cursos da área de humanas. Essa diferenciação quanto à temática de educação inclusiva deve ocorrer de acordo com as carreiras que estes alunos venham desenvolver. Ora, se os alunos dos cursos de licenciatura se formam para atuarem no exercício da docência, sua formação deve estar aliada às diferenças que encontrarão na escola ou na universidade e no desenvolvimento de práticas docentes inclusivas. Se os alunos do curso da área de exatas, a exemplo do curso de Computação da UFC, ao qual pesquisamos, podem atuar no desenvolvimento de tecnologias digitais para pessoas com deficiência, a formação deve ser adequada na atuação dos profissionais para que atenda às necessidades de pessoas com deficiência.

No entanto, o entendimento sobre as diferenças, o conhecimento sobre as condições de deficiência, de acessibilidade e de inclusão de alunos com deficiência no âmbito da universidade deve ser comum aos cursos de áreas do conhecimento diversos, tendo como foco específico a sua área de atuação.

Já nos estudos de Chahini (2010), como já citamos, o foco está na investigação das atitudes sociais de professores e alunos da UFMA em relação à inclusão. Os resultados da Pesquisa de Chahini (2010) revelaram que a maioria dos participantes apresentou atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, mas é necessária a criação de uma cultura inclusiva nesta universidade, com políticas internas sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da UFMA.

Nosso estudo investigativo sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC se assemelha ao que Chahini (2010) se propôs, no entanto,

consideramos em nossa pesquisa os alunos, com e sem deficiência, professores e servidores técnico-administrativos.

Outra diferença se centra nas considerações em que a autora fez em sua pesquisa, de se criar uma cultura inclusiva. Concordamos com esta autora sobre a relevância de se criar uma cultura inclusiva no âmbito da universidade. Relembramos que a UFC, desde 2005, desenvolve ações de conscientização sobre a inclusão de pessoas no ensino superior, especificamente na UFC, e vem desenvolvendo ao longo destes anos ações inclusivas no âmbito da instituição. Atualmente, contamos com a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, que é responsável por acompanhar e orientar essas ações inclusivas na UFC.

Santana (2013), que também desenvolveu pesquisa no âmbito da UNESP de Presidente Prudente, investigou as atitudes sociais de estudantes nesta Universidade, considerando tanto os alunos que estudam e que não estudam com alunos com deficiência no âmbito dos cursos de Computação, Educação Física, Geografia e Pedagogia.

Os resultados da pesquisa de Santana (2013) revelaram que não havia diferenças significativas entre os cursos de Educação Física e Geografia, ou seja, nas turmas onde havia alunos com deficiência matriculados, as atitudes sociais apresentam-se mais favoráveis à inclusão destes. Da mesma forma, no curso de Computação, onde havia alunos com deficiência matriculados, as atitudes sociais são mais favoráveis à inclusão. Já no curso de Pedagogia, onde não havia alunos com deficiência, as atitudes dos estudantes são mais favoráveis à inclusão.

Percebe-se que os cursos são de áreas do conhecimento diferentes, em que há um curso da área de Exatas e outros da área de Humanas. Esta pesquisa se assemelha em nosso estudo, quando o autor considerou a experiência ou não com alunos com deficiência nestes cursos e a área do conhecimento diferente nestes cursos.

Da mesma forma que nas demais pesquisas citadas no âmbito do ensino superior, Fonseca-Janes e Omote (2013) desenvolveram estudo no âmbito do curso de Pedagogia da UNESP de Marília. Participaram desta pesquisa os alunos do primeiro e do último ano deste curso. Os resultados apontam para uma significativa diferença entre os grupos pesquisados, sendo o último grupo, egressos do curso de Pedagogia, os que apresentaram mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-os mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Certamente, os alunos egressos de cursos de licenciatura, como no exemplo citado acima, o curso pesquisado pelos autores, apresentam atitudes sociais mais favoráveis, pois

passam por formação específica sobre a temática de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, conseqüentemente, suas atitudes sociais em sua atuação serão mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, isso reflete não só na atuação futura, mas no âmbito da universidade, onde podem conviver com alunos com deficiência.

Portanto, consideramos que tanto a experiência, o contato e a rotina diária com alunos com deficiência podem influenciar em atitudes mais favoráveis à inclusão destes alunos, quanto a formação específica aos profissionais que atuarão com esses alunos. É importante destacar que, mesmo nos cursos de formação profissional, os alunos de cursos da área de exatas mudem suas atitudes sociais para mais positivas, tendo conhecimento sobre as especificidades desta temática, pois certamente estarão ao lado de colegas com deficiência em seus cursos, aos quais as atitudes mais positivas favorecem a inclusão destes alunos no ensino superior.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar e acadêmica de alunos com deficiência enfrenta diversas barreiras não diferentes em suas modalidades de ensino. Tanto na escola regular de educação básica quanto no ensino superior discute-se sobre: acessibilidade física, pedagógica, tecnológica e atitudinal em prol da inclusão destes alunos, ou até da inclusão de transeuntes com deficiência que usufruam dos espaços da Universidade.

Embora haja essas discussões, percebe-se evolução histórico-cultural sobre a mudança de atitudes na sociedade em relação à inclusão de pessoas com deficiência, como por exemplo, a garantia do acesso à escola regular. No entanto, o acesso à escola e à Universidade não garante a inclusão destes alunos. É preciso garantir permanência, com participação destes sujeitos, e uma das barreiras encontradas por estes são as atitudinais.

Com base no processo de inserção de alunos com deficiência no ensino superior, em que ainda há barreiras atitudinais enfrentadas, as quais se considera uma das mais difíceis de serem superadas, questionamo-nos sobre como se apresentam as atitudes sociais da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC) em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Compreendendo a existência nos dias atuais de preconceitos e de estigmas, visíveis ou velados na Universidade, se configurando como barreiras atitudinais, e diante de políticas públicas federais que garantem a criação de órgãos internos para o desenvolvimento de ações inclusivas, em que a UFC foi contemplada com estas políticas desde 2005 com o Programa Incluir e, atualmente, com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011), conta com a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir desde 2010, que é um órgão responsável por orientar e desenvolver as ações inclusivas no âmbito desta Universidade buscou-se pesquisas no âmbito das atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência tanto na educação básica quanto no ensino superior, a fim de se compreender essas atitudes sociais no âmbito do ensino superior, foco de nosso estudo.

Todas as pesquisas selecionadas em nosso estudo enfatizam ou os alunos com e sem deficiência e/ou os professores, cujos resultados apontam para a maioria dos participantes como sendo favorável à inclusão escolar e acadêmica destes alunos.

No entanto, algumas destas pesquisas apontam que alguns professores são ideologicamente favoráveis à inclusão destes alunos, percebendo os benefícios como a evolução cultural nas escolas, mas não se sentem preparados para tal atuação, colocando os

seus conhecimentos como insuficientes. Esse dado aponta para a necessidade de formação específica, inicial e contínua sobre a temática de acessibilidade e inclusão, bem como sobre as condições de deficiência.

Outras pesquisas apontam para a importância de se ter experiência, convívio e contato com pessoas com deficiência, em que os autores comprovam que este aspecto pode influenciar significativamente na formação e manutenção de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão destes alunos.

Em nossa pesquisa participaram alunos, professores e servidores técnico-administrativos da UFC, totalizando 322 sujeitos, divididos entre os cursos de Educação Física (curso que não possui alunos com deficiência regularmente matriculados, mas convivem com comunidade com deficiência em projetos desenvolvidos no âmbito do curso), Ciências Ambientais (não possui alunos com deficiência regularmente matriculados), Letras Português-Literatura (há alunos com deficiência regularmente matriculados e formação específica), Biblioteconomia (há aluno com deficiência regularmente matriculado e não possuem formação específica), Mestrado em Psicologia (há aluna com deficiência), Computação (há cinco alunos com deficiência e é um curso da área de exatas) e Mestrado em Química (há aluno com deficiência regularmente matriculado e é da área de exatas).

É importante salientar que, diferente das pesquisas selecionadas e apresentadas ao logo de nosso estudo, incluímos os servidores como participantes da pesquisa por acreditarmos que também participam do processo inclusivo de alunos com deficiência na UFC.

Buscando responder aos objetivos desta pesquisa, verificou-se que, em geral, as atitudes sociais da comunidade acadêmica da UFC são relativamente favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Os respondentes do curso de Educação Física, quando comparados aos dos cursos de Ciências Ambientais, Letras Português-Literatura, Biblioteconomia, Mestrado em Psicologia e Mestrado em Química não há diferenças, logo, as atitudes sociais em relação à inclusão são semelhantes.

As atitudes sociais dos respondentes do curso de Ciências Ambientais quando comparados aos dos cursos de Letras Português-Literatura, Biblioteconomia, Computação e Mestrado em Química, não há diferença, isto é, são semelhantes.

Quanto às atitudes sociais dos respondentes do curso de Letras Português-Literatura, comparados aos dos cursos de Biblioteconomia, Mestrado em Psicologia e

Mestrado em Química, são semelhantes em relação à inclusão, pois não há diferenças significativas entre eles.

Na comparação entre as atitudes sociais dos respondentes do curso de Biblioteconomia e os cursos de Computação e Mestrado em Química, não há diferenças, ou seja, são semelhantes em relação à inclusão. Da mesma forma, as atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Psicologia e dos do curso de Mestrado em Química não há diferenças, são semelhantes em relação à inclusão.

Nestes casos, não importou se em alguns cursos há alunos com deficiência ou se são de áreas do conhecimento diferentes. Percebe-se relativamente que estes cursos apresentam atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência.

No entanto, verificou-se que nas comparações entre os cursos de Educação Física e Computação há diferenças significativas entre eles, sendo os do curso de Educação Física mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência.

Há diferenças também entre as atitudes sociais dos respondentes dos cursos de Ciências Ambientais e Mestrado em Psicologia, sendo os respondentes do curso de Mestrado em Psicologia mais favoráveis à inclusão. Da mesma forma, há diferenças entre as atitudes sociais dos respondentes do curso de Letras Português-Literatura e dos do curso de Computação, sendo os do curso de Letras Português-Literatura mais favoráveis à inclusão.

Na comparação entre as atitudes sociais dos respondentes do curso de Biblioteconomia e dos do curso de Mestrado em Psicologia, há diferenças significativas, sendo os respondentes do curso de Mestrado em Psicologia mais favoráveis à inclusão que os do curso de Biblioteconomia.

Verificou-se que, na comparação entre os cursos de Mestrado em Psicologia e Computação, há diferenças significativas, isto é, as atitudes do curso de Mestrado em Psicologia são mais favoráveis à inclusão.

Na última comparação, entre os cursos de Computação e Mestrado em Química, constatou-se que são diferentes. As atitudes sociais dos respondentes do curso de Mestrado em Química são mais favoráveis à inclusão que os do curso de Computação.

Os resultados permitem-nos dizer que os fatores importantes que influenciaram nas diferenças entre as atitudes sociais mais positivas, no caso do curso de Educação Física quando comparado ao curso de Computação, que o primeiro curso, além de contar com uma formação específica, com disciplinas e discussões acerca da temática de inclusão, desenvolve projetos com a comunidade com deficiência no âmbito do curso.

E, no caso do curso de Computação, mesmo sendo um dos cursos da UFC com maior número de alunos com deficiência, a presença destes alunos não influenciou em atitudes mais positivas em relação ao curso de Educação Física.

Na diferença entre os cursos de Ciências Ambientais e Mestrado em Psicologia, tanto a presença de aluna com deficiência quanto a área do conhecimento do curso, de humanidades, e a formação dos alunos de Mestrado em Psicologia influenciaram em suas atitudes sociais mais positivas, pois o curso de Ciências Ambientais, além de uma área do conhecimento diferente do curso de Mestrado em Psicologia, não possui alunos com deficiência.

Quanto ao curso de Letras Português-Literatura ter apresentado atitudes sociais mais favoráveis que o curso de Computação, considera-se que mesmo ambos tenham alunos com deficiência, as experiências com estes alunos no curso de Letras Português-Literatura são mais exitosas que na Computação. Além deste aspecto, os cursos possuem áreas do conhecimento diferentes, sendo o curso de Letras Português-Literatura da área de humanas, com formação docente com disciplinas que abordam a temática de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência. Certamente, estas especificidades influenciaram em atitudes mais favoráveis neste curso, já que no curso de Computação, como já dissemos, é da área de exatas e se distancia de discussões sobre essa temática.

Na comparação entre os cursos de Biblioteconomia e Mestrado em Psicologia, percebe-se que as especificidades do curso de Mestrado em Psicologia e as experiências tanto de formação quanto de contato com alunos com deficiência podem ter influenciado em atitudes mais positivas que no curso de Biblioteconomia. Embora ambos os cursos tenham alunos com deficiência, o curso de Biblioteconomia é um curso de Bacharelado que, mesmo sendo da área de humanidades, não possui formação voltada para a temática de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência.

Já na última comparação, entre os cursos de Computação e Mestrado em Química, percebe-se que as atitudes sociais do curso de Mestrado em Química são mais favoráveis que no curso de Computação. Neste caso, ambos os cursos são da área de exatas, possuem alunos com deficiência, mas no curso de Mestrado em Química, sendo de Pós-Graduação, que possui um aluno com deficiência atuante nas questões de acessibilidade desde o curso de Química, pode ter influenciado para a formação de atitudes sociais mais favoráveis no âmbito deste curso.

Neste caso, consideramos também as experiências exitosas com alunos com deficiência, que embora no curso de Computação haja alunos com deficiência, estes parecem despercebidos pelas suas condições de deficiência, não há discussões sobre acessibilidade e inclusão, enquanto sabe-se de questionamentos que acontecem no âmbito do curso de Mestrado em Química.

Considera-se, portanto, que em alguns cursos a presença significativa de alunos com deficiência, como por exemplo o curso de Computação, comparado ao curso de Educação Física não influenciou em atitudes sociais mais positivas. A experiência, o contato com pessoas com deficiência não apenas significa que estejam inseridos em uma sala de aula. O curso de Educação Física, por exemplo, não possui alunos com deficiência, mas além de ter formação específica sobre a temática, desenvolve projetos que atendem a pessoas com deficiência, logo, a frequência e a participação destes são constantes naquele curso.

A formação específica e diálogo sobre a temática de acessibilidade e inclusão foi essencial no âmbito do curso de Letras Português-Literatura com atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão que no curso de Computação. Neste caso, destacamos que certamente as ações inclusivas desenvolvidas pela UFC desde as ações desenvolvidas por meio do Projeto UFC Inclui e continuamente desenvolvidas pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, promovendo ações inclusivas e ciclos de debates no âmbito deste curso e até a localização desta Secretaria ser próxima a este curso, tenham influenciado em atitudes sociais mais favoráveis à inclusão nesta Unidade Acadêmica.

Com efeito, mudanças de atitudes sociais mais favoráveis nos cursos de Computação e de Ciências Ambientais se fazem necessárias para a diminuição das barreiras atitudinais, tanto para os alunos que já cursam Computação, quanto aos que venham ingressar neste e no curso de Ciências Ambientais.

A mesma consideração faz-se ao curso de Biblioteconomia, que mesmo sendo da área de humanidades, não possui formação quanto à temática de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência. Isto certamente influenciou nas atitudes sociais mais favoráveis do curso de Mestrado em Psicologia quando comparado ao curso de Biblioteconomia. Destacamos neste caso que o curso de Biblioteconomia possui uma área de estudo, em promover acessibilidade às informações na *web* que pouco é estudado no âmbito deste curso. O incentivo a pesquisas e extensões com disciplinas sobre essa temática seguramente influenciarão em mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência por parte dos alunos.

Os professores, tanto os que atuam junto aos com alunos com deficiência quanto os que não atuam e os servidores técnico-administrativos devem passar por formações envolvendo temáticas sobre condições de deficiência, acessibilidade e inclusão destes alunos, a fim de melhorarem suas atuações diante dos alunos com deficiência. Certamente, essa formação influenciará em atitudes sociais mais positivas e, conseqüentemente, reforçará a criação de uma cultura inclusiva na UFC.

Ao longo das ações inclusivas no âmbito da UFC, percebem-se as iniciativas com oferta de cursos à comunidade acadêmica da UFC, aos ciclos de palestras que ocorrem em todo o campus desta Universidade. Sugere-se que, a exemplo do curso de Computação, haja investimento em discussões acerca do desenvolvimento de tecnologias para pessoas com deficiência, com *software* e pesquisas que possibilitem todos os alunos participarem de alguma forma. Estando certo de garantias de disciplinas, mesmo que optativas, sobre essa temática e havendo discussões sobre a mesma, tem-se a criação de uma cultura inclusiva dentro deste curso. Da mesma forma, sugere-se que essas ações, como as do ciclo de debates sobre essa temática, tenham continuidade no âmbito destes cursos que citamos.

Ações como estas sugeridas podem contribuir para o avanço da criação de uma cultura inclusiva no âmbito da UFC. Certos de que nosso estudo não se esgotou em suas análises, a continuidade deste estudo acontecerá na publicação em periódicos e eventos que abordem a inclusão do ensino superior, bem como outras pesquisas no campo das atitudes sociais em relação à inclusão na UFC e na mudança destas atitudes sociais no âmbito da UFC.

## REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. Attitudes. *In*: Murchison, C. (Ed.). **A handbook of social psychology**. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1935, 798-844.

BERCH, R. **Introdução a tecnologias assistivas**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI), 2008. Disponível em: <<http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>>. Acesso em: 5 de agosto de 2013 (documento on-line).

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index on inclusive**: developing learning and participation in schools. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.

BOSELLI, L. R. V. **A opinião de pais acerca do ensino inclusivo de alunos deficientes**. 2001. 92 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/008 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta no âmbito federal, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.612/2011 – Regulamenta no âmbito federal, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436/2002 – Regulamenta no âmbito federal, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: promulga a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – Regulamenta no âmbito federal a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes nacionais da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) – Regulamenta em âmbito federal, o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado

pela Portaria Ministerial, nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 de jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5296/2004 – Regulamenta em âmbito federal, as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2004.

CASTANHO, D.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 27, 2005.

CROCHÍK, J. L.; FERRARI, M. A. L. D.; HRYNIEWICZ, R. R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R. B. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 24, n. 46, 55-70, jul./set. 2006.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565-582, set./dez. 2011.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente á inclusão. **Revista CEFAC**, São Paulo, jul./ago. 2009.

DUNN, O. J. Multiple comparisons using rank sums. **Technometrics**, Estados Unidos da América, v.6, n.3, p.241-52, 1964.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo , v. 27, n. 4, 2007.

FERREIRA, L. M. S.. **A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GIGANTE, L. P. Técnicas de Amostragem. *In*: **Caderno de exercícios de epidemiologia**. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books/about/Caderno\\_de\\_exerc%C3%ADcios\\_de\\_epidemiologia.html?id=2oUdphELi\\_wC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Caderno_de_exerc%C3%ADcios_de_epidemiologia.html?id=2oUdphELi_wC&redir_esc=y)>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.



GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O Papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1969.

LIRA, A. K. M. de.; FROTA, A. M. C. M. **Ciclo de debates na UFC**: acessibilidade atitudinal? São Paulo: Anais do ATIID (USP), 2007.

LOREMAN, T., EARLE, C., SHARMA, U.; FORLIN, C. The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. **International Journal of Special Education**, USA, v. 22, n.2, 150-159, 2007.

MACIEL, A. K. S. **Inclusão de alunos com deficiência na UFC**: condições pedagógicas. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC (Faced/UFC), 2010.

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

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino Superior. **Revista Escritos Sobre Educação**, Ibitiré, v.5, n.1, p.19-25, jan.-jun. 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.3, p.287-308, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, jan./abr. 2005.

OMOTE; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. de O. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Paidéia**, Marília, 2005.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 27, 2005.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, Rio Claro-SP, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PEREIRA, M. M. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. **UNIrevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, abr. 2006.

PEREIRA JÚNIOR, A. A. **Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava/PR em relação à educação inclusiva**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino na Educação Brasileira, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PESSÔA, N. S. de P. **Mosaico: um hino de amor à vida**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

PINHEIRO, I. de F. A. **Atitudes dos professores do 2º ciclo do ensino básico das escolas do CAE - Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência**. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências do Desporto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2001.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, J.; CÉSAR, M. Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. **Revista Interações**, Lisboa, n. 14, p. 156-184, 2010.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 7- pp. 78-91, 2003.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cotez, 2007.

SIEGEL, Sidney. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

SOARES, A. C. S.. **A Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: Estudo Sobre Ingresso e Permanência na Óptica dos Alunos, Docentes e Administradores. 2011. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório de atividades – programa de ações afirmativas de inclusão racial e social**. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Política de acessibilidade da UFC**: propostas. Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn), criada em atendimento à legislação, pelo Magnífico Reitor da UFC, através da Portaria nº3268, de 25 de novembro de 2009. Fortaleza: UFC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico 2013 base 2012**. Fortaleza: UFC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Anuário estatístico 2012 base 2011**. Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de acessibilidade UFC inclui, 2013.2**. Fortaleza, 2013.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de acessibilidade UFC inclui**. Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Ambientais**. Fortaleza: UFC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de Biblioteconomia**. Fortaleza: UFC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física: modalidade licenciatura**. Fortaleza: UFC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico – licenciatura em Letras**. Fortaleza: UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reforma curricular do curso de Bacharelado em Computação**. Fortaleza: UFC, 1999.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 2, p. 265-282, abr./jun, 2012.

## ANEXO A – ELASI NA FORMA A

Caro (a) Colega,

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

Nome: .....

Data de Nascimento: .....

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade: .....

Ocupação: .....

Localidade: .....

(a) = concordo inteiramente

(b) = concordo mais ou menos

(c) = nem concordo nem discordo

(d) = discordo mais ou menos

(e) = discordo inteiramente

1. O mercado de trabalho deve absorver a mão de obra de trabalhadores com deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.  
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.  
(a) (b) (c) (d) (e)
4. O aluno com deficiência tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Deve ser assegurado o convívio de alunos com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.  
(a) (b) (c) (d) (e)

7. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive àqueles com deficiência, o acesso a qualquer serviço ou instituição pública.  
(a) (b) (c) (d) (e)
8. As crianças com deficiência intelectual severa têm o direito de serem atendidas nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.  
(a) (b) (c) (d) (e)
9. O aluno com deficiência não tem nada a ensinar aos alunos sem deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.  
(a) (b) (c) (d) (e)
11. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno sem deficiência e aluno com deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Deve ser favorecida a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.  
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Com a inclusão, o aluno com deficiência não tem o direito de optar por estudar em classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.  
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma classe porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.  
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.  
(a) (b) (c) (d) (e)

19. No processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.  
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Todas as pessoas com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.  
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.  
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.  
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.  
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Promover a inclusão de crianças com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
25. As sociedades em geral devem ser favoráveis à inclusão.  
(a) (b) (c) (d) (e)
26. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
28. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.  
(a) (b) (c) (d) (e)
29. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.  
(a) (b) (c) (d) (e)
30. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.  
(a) (b) (c) (d) (e)

31. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, se não forem oferecidos serviços de apoio.  
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização tanto de alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
33. Colocar alunos com deficiência em classes de ensino regular prejudica a aprendizagem dos alunos sem deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
34. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
35. O lugar mais adequado de aprendizagem para o aluno com deficiência é a classe de Atendimento Educacional Especializado.  
(a) (b) (c) (d) (e)



**ANEXO B – RELAÇÃO E GRÁFICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
MATRICULADOS NA UFC/2013.2**

<b>Levantamento Geral da UFC de Alunos com Deficiência</b>	
Tipo de Deficiências	Tipos de deficiências: Quantitativo
Visual	118
Auditiva	28
Outras Necessidades	39
Múltiplas	1
Condutas Típicas	2
Física	44
<b>Total</b>	<b>232</b>

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, 2013.2.

Fortaleza, 2013.

**ANEXO C – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS: QUANTITATIVO**

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, 2013.2. Fortaleza, 2013.

**ANEXO D – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE INSTÂNCIAS DE DECISÃO DA  
UFC E QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

<b>Administração</b>	<b>Órgãos/Unidades Acadêmicas</b>	<b>Campi</b>	<b>Qde de Cursos</b>
Superior	Conselho Universitário (Consuni)	Fortaleza	_____
	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão		
	Conselho de Curadores e Reitoria		
Acadêmica	Centro de Ciências	Fortaleza	15
	Centro de Humanidades		13
	Centro de Tecnologia		10
	Centro de Ciências Agrárias		5
	Faculdade de Medicina		2
	Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE)		3
	Faculdade de Direito		1
	Faculdade de Educação (Faced)		1
	Faculdade de Economia, Administração, Atuariais, Contabilidade e Secretariado Executivo (FEAAC)		5
	Instituto de Ciências do Mar (Labomar)		2
	Instituto de Cultura e Arte (ICA)		10
	Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)		2
	Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual/Presencial		1
Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual/À Distância	9		
Unidades do Interior	<i>Campus</i> da UFC em Sobral	Sobral	8
	<i>Campus</i> da UFC no Cariri	Cariri	12
	<i>Campus</i> da UFC em Quixadá	Quixadá	3
<b>Total de Cursos de Graduação</b>			<b>102</b>

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Anuário Estatístico da UFC 2012 Base 2011. Fortaleza, 2012.

**ANEXO E – ORGANIZAÇÃO DA UFC EM UNIDADES ACADÊMICAS –  
QUANTIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

<b>Unidades Acadêmicas</b>	<b>Campi</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Qde de Cursos</b>
<b>Centro de Ciências</b>	Fortaleza	10	9	19
<b>Centro de Humanidades</b>		5	3	8
<b>Centro de Tecnologia</b>		9	6	15
<b>Centro de Ciências Agrárias</b>		7	6	13
<b>Faculdade de Medicina</b>		6	5	11
<b>Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE)</b>		5	4	9
<b>Faculdade de Direito</b>		1	1	2
<b>Faculdade de Educação (Faced)</b>		1	1	2
<b>Faculdade de Economia, Administração, Atuariais, Contabilidade e Secretariado Executivo (FEAAC)</b>		4	1	5
<b>Instituto de Ciências do Mar (Labomar)</b>		1	1	2
<b>Instituto de Cultura e Arte (ICA)</b>		1	1	2
<b>Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)</b>		-	-	-
<b>Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual</b>		-	-	-
<b>Programa Profissional de Pós- Graduação</b>		4	1	5
<b>Campus da UFC em Sobral</b>	Sobral	2	-	2
<b>Campus da UFC no Cariri</b>	Cariri	2	-	2
<b>Campus da UFC em Quixadá</b>	Quixadá	-	-	-
<b>Total de Cursos de Pós-Graduação</b>		<b>58</b>	<b>39</b>	<b>97</b>

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Anuário Estatístico 2012 Base 2011. Fortaleza, 2012.