

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTURBIOS DO**  
**DESENVOLVIMENTO**

**CÉLIA REGINA GAIÃO**

**AS ATITUDES IMPLÍCITO - EXPLÍCITAS DOS EDUCADORES**  
**DIANTE DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA**  
**REGULAR**

**ORIENTADOR: Prof. Dr. PAULO SÉRGIO BOGGIO**

**SÃO PAULO**  
**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CÉLIA REGINA GAIÃO**

**AS ATITUDES IMPLÍCITO – EXPLÍCITAS DOS EDUCADORES  
DIANTE DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA  
REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio Boggio.

**SÃO PAULO  
2009**

G137a Gaiao, Célia Regina.

As atitudes implícito-explicitas de educadores diante de educandos com deficiência em sala de aula regular / Célia Regina Gaiao – 2009.

103 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Bibliografia: f. 77-84.

1. Implícito-explicito. 2. Teste de Associação Implícita.  
3. Preconceito. 4. Inclusão. I. Título.

CDD 371.9

**CÉLIA REGINA GAIÃO**

**AS ATITUDES IMPLÍCITO – EXPLÍCITAS DOS EDUCADORES  
DIANTE DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA  
REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio - Orientador  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Ednilton José Santa Rosa  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Azevedo Rodrigues Joly  
Universidade São Francisco

## **Dedicatória**

*DEUS, autor da vida, meu melhor amigo e conselheiro. DEUS, que, de forma surpreendente, tem-me abençoado com dias de aprendizado, conquista e muita alegria.*

*“Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou o coração humano o que DEUS tem preparado para aqueles que O amam.” (1 Coríntios 2:9)*

*Ao Isac e à Jéssica, razão do meu existir, pelo amor que me dedicaram mesmo quando eu estava ocupada demais para perceber o quanto são necessários e indispensáveis à minha vida.*

## **Agradecimentos**

*Ao Prof. Paulo Sérgio Boggio, que me abriu caminhos e soube compreender minhas limitações e possibilidades, por ter compartilhado comigo seu conhecimento acadêmico desde o primeiro momento deste percurso até a conclusão do meu trabalho: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. (Cora Coralina)*

*Aos meus filhos, Isac e Jéssica, que abriram mão da minha presença no dia a dia, porque já “entendiam” que a mamãe precisava estudar; pelo carinho, quando tudo parecia difícil, e pelo apoio e colaboração de cada um, dentro de sua singularidade, quando eu achava que tudo estava perdido, e, principalmente, por existirem na minha vida e serem o maior motivo para que eu busque sempre o melhor.*

*Aos meus pais, Ângelo e Olívia, que, mesmo sem terem estudo, não pouparam esforços para verem suas filhas graduadas, que sempre me guiaram no caminho da verdade e da justiça, ensinando-me o valor da família, dos amigos e daquilo que conquistamos com o nosso próprio esforço.*

*Às minhas irmãs, que, apesar das cobranças, suportaram a minha ausência, tentando entender a importância deste projeto para minha vida e sabendo avaliar quanto o apoio delas era fundamental para a concretização deste meu ideal.*

*Aos meus amigos, que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, alguns emprestando livros, outros doando palavras de conforto ou ombro amigo e todos eles durante estes dois anos de pesquisa estando ao meu lado, agüentando meu cansaço e meu stress com paciência e amor.*

*Aos meus gestores e colegas de trabalho, que compreenderam a importância deste trabalho para mim, sabendo tolerar minhas ausências e contorná-las com muita propriedade.*

*Aos meus alunos com deficiências, razão primeira da minha busca por novos e melhores conhecimentos, e aos demais, que souberam compreender minhas ausências em sala de aula.*

*À professora Maria Lúcia do Prado, pelo desafio em aprimorar meu trabalho na busca de melhor atender os alunos com deficiência de nossa escola.*

*Aos professores que gentilmente contribuíram para a concretização desta pesquisa.*

*À professora Maria Helena Peixoto, não só pela revisão deste trabalho, mas também pelo carinho, pela atenção, pelas conversas e por tudo que ela me propiciou, presenteando-me com sua sabedoria e dedicação.*

*À gestora da Unidade Escolar que autorizou a pesquisa e gentilmente cedeu espaço e horário para sua realização.*

*À professora Maíra, pela ajuda pontual nos momentos de sufoco e angústia.*

*À Secretaria de Educação, que me propiciou subsídios necessários para realizar este Mestrado.*



*Ao **MACKPESQUISA**, pelo apoio nos congressos e seminários nos quais tive a oportunidade de participar.*

*“O preconceito encontra-se instalado na dimensão da subjetividade humana e que, assim como a transparência da água, vai sorrateiramente escorrendo e inundando o sujeito social e atravessando todos os espaços onde deveriam estar incluídas as pessoas com deficiência. E o século XXI começa sem que se tenha conseguido secar tão abundante fonte de preconceitos, ora escondida atrás da piedade, ora atrás da rejeição, mas sem dúvida gotejando ou jorrando sua sutil presença nas atitudes e gestos de todos nós”.*

*Maria Eloisa Famá D’Antino*

## RESUMO

Processo mental e experiência mental diferem entre si. O primeiro é a operação da mente, o segundo é a vida subjetiva que emerge dessa operação. Na avaliação social, as atitudes implícitas e explícitas expressam esta distinção, onde a natureza das respostas dadas podem ser controladas ou inconscientes, dependendo da intencionalidade ou do propósito de quem as direciona. Estudos prévios mostram uma discrepância entre o que é explicitado por meio de questionários e o que é verificado inconscientemente por meio de teste computadorizado com relação a questões relacionadas a crenças, etnia, gênero, entre outros (Greenwald et al. 1998 e 2002; Jost et al., 2004 e Nosek & Smyth, 2007). O presente estudo tem como objetivo investigar as atitudes inconscientes do professor que é um elemento fundamental na construção do conhecimento, frente a seu aluno com deficiência em sala de aula regular, por meio de um teste de associação implícita (TAI) sobre deficiência. Para isso, foi realizada uma adaptação no TAI desenvolvido por Nosek, Por meio desse teste, o autor demonstra a existência de divergências entre o que é verbalizado e o que está implícito (consciente *versus* inconsciente). O teste é baseado na ordenação de estímulos que representam quatro conceitos apresentados de forma congruente ou incongruente. Quarenta professores que têm em sua sala de aula crianças com deficiência responderam a um TAI. Este teste contém 4 categorias (bom, mau, com deficiência e sem deficiência) e a tarefa dos participantes é de julgar qual a categoria correspondente a uma foto ou uma palavra apresentadas no centro da tela; é composto de blocos de julgamento: 1-BOM-MAU; 2-COM DEFICIÊNCIA-SEM DEFICIÊNCIA; 3- pareamento BOM e SEM DEFICIÊNCIA *versus* MAU E COM DEFICIÊNCIA; 4- pareamento BOM e COM DEFICIÊNCIA *versus* MAU E SEM DEFICIÊNCIA. MANOVA revelou efeito significativo para total de acertos e tempo de reação ( $p < 0,0001$  e  $0,00001$ , respectivamente). Análise *post hoc*, com teste Fischer LSD, revelou efeito significativo para a situação de julgamento das fotos de deficiência no bloco BOM e COM DEFICIÊNCIA *versus* MAU E SEM DEFICIÊNCIA. Apesar de um posicionamento explícito de não-preconceito com relação às deficiências, o desempenho do professor foi prejudicado quando a tarefa introduzia um elemento de “conflito” – BOM e COM DEFICIÊNCIA. Tal achado revela que, mesmo que de forma não-consciente, o olhar dos educadores diferencia de maneira preconceituosa pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Implícito-explícito; Teste de Associação Implícita; Preconceito; Inclusão

## ABSTRACT

Mental process and mental experience differ between each other. The first one is the operation of the mind, and the second is the subjective life that emerges from this operation. In social evaluation, the implicit and explicit attitudes express this distinction, where the nature of the given answers can be controlled or unconscious depending on the intention or the purpose from whom directs them. Previous studies show a discrepancy between what is clearly expressed by questionnaires and what is unconsciously verified by computerized test concerning issues related to beliefs, ethnicity, gender, among others (Greenwald et al. 1998 and 2002, Jost et al ., 2004 and Nosek & Smyth, 2007).The present study aims to investigate the teacher's unconscious attitudes, who is a basic element in the construction of the knowledge, facing deficient students in regular classroom, through an implicit association test (IAT) on deficiency. For this, an adaptation in IAT developed for Nosek was carried out. Through this test, the author demonstrates the existence of divergences between what is told and what is implicit (consciousness *versus* unconsciousness). The test is based on ordinance of stimulations, representing four concepts presented in a congruent or an incongruent way. Forty teachers who have in their classroom deficient children had answered to one IAT. This test contained four categories (good, bad, with deficiency and without deficiency) and the participants task is to judge which is the category corresponding to a presented photo or word in the center of the screen; it is made of the following judgment blocks: 1-GOOD-BAD; 2-WITH DEFICIÊNCIA-SEM DEFICIENCY; 3- GOOD parameter and WITHOUT DEFICIENCY *versus* BAD AND WITH DEFICIENCY; 4- GOOD parameter and WITH DEFICIENCY *versus* BAD AND WITHOUT DEFICIENCY. MANOVA disclosed significant effect for total of right answers and time of reaction ( $p < 0,0001$  e  $0,00001$ , respectively). Analysis *post hoc with Fischer LSD test*, disclosed significant effect for the judgment of the photos with deficiency in the GOOD and WITH DEFICIENCY block *versus* BAD AND WITHOUT DEFICIENCY block. In spite of an explicit positioning of non-prejudice regarding deficiencies, the teacher's performance was damaged when the task introduced an element of "conflict" - GOOD and WITH DEFICIENCY. Such discovery reveals that, even on an unconscious way, the look of the educators differs in a prejudiced way people with deficiency.

**Key words:** Implicit-explicit; Implicit Association Test; Prejudice; Inclusion

**LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Diagrama de Ligação   | 43 |
| Figura 2 - Modelo de Bases Neurais para Atitudes Implícitas            | 51 |
| Figura 3 - Gráfico de Percentual de acertos                            | 67 |
| Figura 4 - Gráfico de Percentual de acertos e interação com gênero     | 70 |
| Figura 5 - Gráfico de tempo de reação                                  | 72 |
| Figura 6 - Gráfico de Tempo de Reação em função dos Blocos e do Gênero | 73 |
| Figura 7 - Tela indicativa de imagem                                   | 94 |
| Figura 8 - Tela indicativa de imagem                                   | 95 |
| Figura 9 - Tela indicativa de palavra                                  | 95 |
| Figura 10 - Tela indicativa de palavra                                 | 96 |
| Figura 11 - Tela indicativa de imagem sem conflito                     | 96 |
| Figura 12 - Tela indicativa de imagem sem conflito                     | 97 |
| Figura 13 - Tela indicativa de imagem                                  | 98 |
| Figura 14 - Tela indicativa de imagem                                  | 98 |
| Figura 15 - Tela indicativa de imagem com conflito                     | 99 |
| Figura 16 - Tela indicativa de imagem com conflito                     | 99 |

**LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Classificação das Deficiências                                | 26 |
| Quadro 2 - Terminologias Adotadas em Documentos Normativos               | 27 |
| Quadro 3 - Lista de identificação das categorias e itens para correlação | 93 |

**LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Participantes e Atuação  | 55 |
| Tabela 2 - Formação Acadêmica   | 56 |
| Tabela 3 - Idade dos Professores  | 56 |
| Tabela 4 - Tempo de atuação dos professores em sala de aula                                       | 57 |
| Tabela 5 - Tempo em que o professor atua com inclusão em sala                                     | 57 |
| Tabela 6 - Preferência por alunos com ou sem deficiência em sala de aula                          | 62 |
| Tabela 7 - Escala de preferência  | 63 |
| Tabela 8 - Naturalidade da atitude  | 64 |
| Tabela 9 - Classificação de pessoas normais   | 64 |
| Tabela 10 - Classificação de pessoas com deficiência  | 65 |
| Tabela 11 - Percentual de acertos em função dos Blocos do TAI                                     | 66 |
| Tabela 12 - Valores de F e p obtidos na ANOVA para Acertos no TAI                                 | 66 |
| Tabela 13 - Valores de p obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator Bloco                        | 67 |
| Tabela 14 – Valores de p obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator de<br>Interação Gênero*Bloco | 69 |
| Tabela 15 - Média $\pm$ EP para tempo de reação em função dos Blocos do TAI                       | 71 |
| Tabela 16 - MANOVA para medidas repetidas fator Gênero - TAI*Gênero                               | 71 |
| Tabela 17 - Análise post hoc com Fischer LSD para Teste   | 71 |

## **SUMÁRIO**

|   |    |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO  | 16 |
| 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA  | 23 |
| 2.1 A pessoa com deficiência: classificação e terminologias | 23 |
| 2.2 As concepções da deficiência na escola                  | 29 |
| 3 ATITUDES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS                          | 37 |
| 4 OBJETIVO  | 54 |
| 4.1 Gerais  | 54 |
| 4.2 Específicos   | 54 |
| 5 MÉTODO  | 55 |
| 5.1 Participantes   | 55 |
| 5.2 Local   | 57 |
| 5.3 Instrumentos  | 58 |
| 6 PROCEDIMENTOS   | 60 |
| 6.1 Aspectos Éticos   | 60 |
| 6.2 Método de Aplicação dos Instrumentos                    | 60 |
| 6.3 Ordenação e Critérios de Análise de Dados               | 61 |
| 7 RESULTADOS  | 62 |
| 7.1 Atitudes Explícitas – Questionário                      | 62 |
| 7.2 Atitudes implícitas – TAI adaptado                      | 65 |



|  |    |
|--|----|
| 8 DISCUSSÃO  | 74 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS   | 79 |
| 10 REFERÊNCIAS   | 80 |
| ANEXO A - Carta de aprovação ao Comitê de Ética  | 87 |
| ANEXO B - Carta de Informação à Instituição e termo de Consentimento<br>Livre e Esclarecido          | 88 |
| ANEXO C - Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa e Termo de<br>Consentimento Livre e Esclarecido | 89 |
| ANEXO D - Questionário 1   | 90 |
| ANEXO E - Questionário 2   | 92 |
| ANEXO F - Teste de Associação Implícita  | 93 |

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, ações em favor da integração escolar de alunos com deficiência vêm se concretizando há anos e, historicamente, têm sido influenciadas pelos movimentos internacionais direta ou indiretamente voltados à defesa do direito à educação. Acompanhando essa filosofia, o tema inclusão tem sido debatido em âmbito mundial, tendo como princípios a Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 10 de Dezembro de 1948), a Declaração de Salamanca (de 10 de Junho de 1994) e recentemente, a Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001).

Com respeito à situação de nosso país, as crianças brasileiras com necessidades educacionais especiais têm conseguido espaço nas escolas de ensino regular e vários documentos apontam para o avanço da educação decorrente dessas ações. Podem ser citados: a Constituição Federal (CF), de 5 de Outubro de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE) da Sociedade Brasileira, de 9 de Janeiro de 2001.

Assim, pontua-se que algum tipo de conquista em relação ao reconhecimento de seus direitos como cidadãos foi verificado a partir de meados do século passado (Mazzotta, 2003). Sob o ponto de vista da cidadania e, particularmente, do direito das pessoas com deficiência à educação, todas as conquistas são muito recentes: foram observadas, em nossa sociedade, somente a partir da promulgação da Constituição Federal. Mas, de um modo geral, o histórico das crianças com deficiência na sociedade brasileira tem sido de exclusão e de rótulos, contrapondo-se às novas ideias (Fonseca, 1995; Carvalho, 1997, 2004; Mazzotta, 1998; Dubet, 2003; Cadan & Moreira, 2005).

Investigando-se a história da Educação, verifica-se que “a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean Paul Bonet, editada na França em 1620” (Mazzotta, 2003, p.17/18). Em países europeus, foi crescente o surgimento de métodos sistematizados e também de tentativas de evolução das atitudes sociais, que, até então, sustentavam-se em uma forma de tratamento educativo, pretendendo humanizar pessoas com deficiências ou “débeis”, conforme eram nomeados os indivíduos com deficiência mental naquela época. Com base

nessas informações, pode-se notar que a preocupação com a educação dessas pessoas, com pequenas exceções, já era notável em muitos países da Europa desde o século XVII.

Já no Brasil, inspirados em experiências vivenciadas e concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, são identificados alguns serviços resultantes de iniciativas isoladas de alguns brasileiros - na maioria educadores interessados na educação das pessoas com deficiência - que possibilitavam o atendimento a esse segmento.

“A inclusão da “educação de deficientes” da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (Mazzotta, 2003, p. 27).

Observa-se que, anteriormente a isto, nenhuma das iniciativas, oficiais ou particulares isoladas, mesmo tendo como referência o intuito de desenvolvimento da capacidade intelectual das pessoas com deficiências, tinham propósitos educacionais. Todo tipo de registro encontrado referente a esse tipo de ação revela outro sentido, isto é, relaciona as ações à idéia de abrigo, de assistência e de terapia. As tentativas com o foco na educabilidade<sup>1</sup> eram realizadas por profissionais da área médica, e, portanto, não eram tão voltadas para as questões relacionadas à educação (Ibidem).

Em Omote (1980), encontra-se que a representação social da deficiência que se vê no Brasil, atualmente, ainda é a médica e, para ela, a deficiência é definida como resultado de elementos ou características patogênicas presentes no organismo de um indivíduo. Sob esse prisma, a origem da deficiência residiria unicamente na própria pessoa. Saeta (1999, p.51) observa que, há não muito tempo, as questões referentes à deficiência pertenciam ao “saber médico” e a especialistas que atendiam em instituições especiais, sendo esse período caracterizado por uma perspectiva em que a deficiência era mais importante que a própria pessoa; era vista antes e até no lugar da pessoa.

---

<sup>1</sup> Qualidade de educável ou o que se pode educar (Michaelis – Moderno dicionário da língua portuguesa). Porém, seu significado segundo o contexto aqui apresentado refere-se a humanização das pessoas com deficiência.

Hoje, o momento é de crise paradigmática<sup>2</sup> na educação especial brasileira. Saiu-se de um sistema educacional que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório em direção a outro modelo, que se compromete efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos (Kuhn, 2007; Silva e Aranha, 2005).

Projetando o olhar para a história da educação formal de indivíduos com deficiências, observam-se períodos distintos que vão desde as primeiras e mirradas iniciativas de atendimento educacional - como é o caso da tentativa de educabilidade de Victor, um garoto de 12 anos (o “menino-lobo”), encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França, pelo médico Jean Marc Itard -, até a proposta de inserção definitiva do indivíduo no sistema regular de ensino.

Esta inclusão, se determinada apenas administrativamente, sem uma mudança radical no interior do sistema escolar - seja nos procedimentos de ensino, seja na avaliação e no currículo - não assegura que o deficiente seja bem acolhido por professores e colegas de classe, nem, tampouco, lhe garante ensino de qualidade, com adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais (Omote et al., 2006; Aguiar e Duarte, 2005).

A escola brasileira, organizada como está, isto é, com diferentes conteúdos curriculares e programas, que deixam pouco espaço para o talento de cada criança, produz a exclusão e afirma uma educação que ensina e estimula a competitividade, deixando sem outra opção as pessoas diferentes, que não se enquadram no padrão de normalidade, submetidas a um estilo segregado de viver (Aguiar & Duarte, 2005).

É essa mesma escola que recebe o modelo de Educação Inclusiva, sem antes submeter-se à menor das modificações que seriam necessárias para receber esse novo alunado. A transformação da escola seria uma decorrência natural do projeto de inclusão, uma vez que a presença do novo contingente em seu interior pressupõe mudanças no que diz respeito ao currículo - quando prioriza um nível de aprendizado diferenciado -, à avaliação e, principalmente, às atitudes sociais favoráveis à inclusão, por parte do professor (Omote et al., 2006; Mantoan, 2001).

---

<sup>2</sup> Entende-se aqui por crise paradigmática uma falta de experiência na resolução de problemas que fazem parte das áreas correspondentes e comuns na educação e que mesmo sendo paradigmas compartilhados, não coincidem com as regras comuns a todos os grupos (Kuhn, 2007).

Diante da tão recente proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência praticada de maneira arbitrária nas instituições de ensino, diversos educadores, conscientes de já terem assimilado muitos dos estereótipos que permeiam a vida social, sentem-se inseguros e sem a competência necessária para conduzir os alunos com necessidades educacionais especiais a boas situações de aprendizagem. De fato, diante da nova situação com que os docentes se defrontam, eles necessitam de capacitação para o uso competente de recursos de ensino e de estratégias inclusivas. Conforme Fonseca, “é necessário munir os professores do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências” (Fonseca, 1995, p. 207).

Um currículo com qualidade pressupõe suporte de várias ordens para que sejam desenvolvidas as atividades adequadas em sala. Assim, as práticas inclusivas podem fracassar se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação às ações docentes. (Shade & Stewart, 2001, Omote et al., 2006).

Segundo Moyses & Collares (1993, p.13) “o cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”. As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente), dentre elas a de não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, criam barreiras sociais e físicas, dificultando o processo de acesso e permanência deste aluno na escola. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula (Omote et al., 2006).

A esse respeito, D’Antino (1997, p.102) afirma que “a integração do indivíduo com deficiência dependerá do processo de relações dialéticas constituído desde as primeiras vivências no seu grupo de referência”. Também Mazzotta (2006) coloca que a convivência respeitosa de uns com os outros é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou sujeito, para que não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto:

“(…) essa relação de pessoa-a-pessoa, em que uma ação recíproca se estabelece entre educador e educando, supõe em princípio, que

nenhum seja tratado como simples objeto, ou seja, diminuído, mas, ao contrário, que cada um tenha o seu valor reconhecido” (Mazzotta, 1982, p.16).

Da expectativa de resultados positivos na educação desse segmento, advém a necessidade de adaptação à nova realidade. É claro que semelhante inserção constitui um processo com resultados esperados para o longo prazo. Apesar disto, está disponível ampla e consistente documentação, constante da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem (1991), contendo recomendações e diretrizes gerais, com vistas a impulsionar os países a assumirem o compromisso político de garantir educação para todos ou, na falta de condições para tal, universalizar o ensino fundamental ao menos (Prieto e Sousa, 2006).

Para isso, torna-se fundamental o reconhecimento, por parte dos educadores, das orientações que lhes possibilitem remodelar suas atitudes, sempre diretamente relacionadas com medidas implícitas ou explícitas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo entre todos na classe. Estas ações estão intrinsecamente relacionadas e dependentes da correta compreensão da proposta de educação inclusiva por parte do professor e tendem a diferenciar-se de acordo com o controle intencional de seu subconsciente (Nosek, 2007; Nosek & Smith, 2007; Omote et al., 2006; Greenwald & Banaji, 1995).

Segundo Crochick (2006), o processo de socialização pode ser entendido como fruto da cultura e da sua história. Com efeito, o percurso da pessoa até se tornar um indivíduo envolve a adaptação dele à luta pela sobrevivência. Nesse ensejo, surge o preconceito, e uma das complicações inerentes a essa atitude refere-se à atuação desenvolvida pelo sujeito preconceituoso sobre os objetos alvos (judeus, negros, homossexuais, deficientes...), independentemente de suas características reais, haja vista “que o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de seus objetos” (Crochik, 2006, p.14).

Estudos prévios de Nosek (2007) mostram que nem sempre os indivíduos expressam o que pensam; isto já foi observado no que diz respeito a questões políticas, raciais, ou físicas. Entretanto, muito pouco foi estudado a respeito das atitudes implícitas e explícitas relacionadas a distúrbios do desenvolvimento.

Com base nessas constatações, este estudo busca investigar este ponto fundamental, importando para a compreensão do quanto nossos educadores realmente estão preparados para aceitar a inclusão de educandos com distúrbios do desenvolvimento. Tem-se observado que, apesar da formação técnica, muitos professores têm, para com os alunos, atitudes que podem ser consideradas como preconceituosas. Alguns autores, como Omote et al. (2006); Naujorks et al. (2000) e Amaral (1994), salientam que, muitas vezes, o significado dessas atitudes não é percebido pelo profissional. Apontam para o fator emocional, presente nas relações interpessoais, em que, muitas vezes, a emoção se sobrepõe à razão diante de situações desconhecidas ligadas a anseios e medos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa poderão se constituir numa importante informação a respeito do posicionamento dos educadores frente aos seus alunos, tendo isso um desdobramento central na discussão sobre políticas de inclusão.

Assim, nesta dissertação realiza-se um estudo acerca da atitude do educador frente a seu educando, objetivando identificar a competência de sua atitude implícita e explícita com relação ao mesmo. Para que este estudo pudesse ser desenvolvido, foi feita uma adaptação do *Implicit Association Test* (IAT)<sup>3</sup>, de Brian A. Nosek. Por meio do teste, o pesquisador demonstra a existência de divergências entre o que é verbalizado e o que está implícito. (consciente *versus* inconsciente). Tal abordagem tem-se apresentado mais efetiva no desvendamento de atitudes implícitas contrastantes com o que é explícito, do que outros métodos baseados em entrevistas ou questionários.

A aplicação do Teste de Associação Implícita (TAI)<sup>4</sup>, originalmente idealizado para medir atitudes implícitas relacionadas ao preconceito de raças, idade, gênero, ideais políticos etc., deve ser adaptada a esta situação de pesquisa. O objetivo, neste caso, é medir atitudes preconceituosas de professores em relação a alunos com distúrbios do desenvolvimento em sua sala de aula regular, e, com esta aplicação, espera-se obter uma compreensão mais clara quanto às atitudes dos educadores frente aos educandos com tais distúrbios.

---

<sup>3</sup> Teste que mede atitude inconsciente de indivíduos ou associação entre grupos Greenwald et al. 2002

<sup>4</sup>. Tradução do original em inglês IAT.

No sentido de verificar o que se acaba de propor, ou seja, em que medida existe, ou não, um descompasso entre o que é verbalizado pelos professores em relação a alunos com distúrbios de desenvolvimento e o que se encontra implícito, subjacente a essa verbalização, os argumentos desta dissertação estão desenvolvidos em 8 capítulos. Dois deles apresentam o referencial teórico, o primeiro sobre educação inclusiva, o segundo sobre atitudes explícitas e implícitas.

Os três capítulos seguintes contêm os dados informativos sobre a aplicação do teste. Um deles esclarece os objetivos da aplicação do teste, os demais explicam o método e os procedimentos. Finalmente, o sétimo e o oitavo capítulos apresentam os resultados da aplicação do teste e a discussão desses resultados. No nono capítulo, as considerações finais e, em seguida, as referências bibliográficas



## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 2.1 A pessoa com deficiência: classificação e terminologias

No Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 1989, encontra-se citado o seguinte conceito de deficiência: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Interpretando os termos da definição, tem-se, então, que a deficiência está relacionada não só à condição individual e intrínseca da pessoa, mas também à sua relação com o ambiente social, com os padrões socialmente aceitos como referenciais e representativos do que seria a normalidade.

Porém esse conceito vem sendo modificado ao longo dos anos. Em 1996, a CORDE, Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, fez nele algumas reformulações e acrescentou a “estreita relação existente entre as limitações que experimentam as pessoas portadoras de deficiências, a concepção e a estrutura do meio ambiente e a atitude da população em geral com relação à questão”. No mesmo ano, o Programa Nacional de Direitos Humanos surgia estabelecendo os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para todos os brasileiros. Em âmbito internacional, a ONU proclamou 1981 como o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, promulgando, em 1982, o “Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência”. Esse programa teve como objetivos estabelecer:

“Medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de ‘igualdade’ e ‘participação plena’ das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico” (ONU, 1982).

Continuando este enfoque da evolução na concepção de deficiência, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1989, diferencia a deficiência de incapacidade e desvantagem:

- “**As deficiências** são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função qualquer que seja a sua causa, e significam perturbações ao nível do órgão;
- **As incapacidades** refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo, representam perturbações ao nível da própria pessoa;
- **As desvantagens** (*handicaps*) dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade, e refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com o seu meio” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989).

No mesmo ano de 1989, a mesma organização (OMS) elaborou a CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), trazendo definições para os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem.

Atualmente, destas classificações internacionais desenvolvidas pela OMS, a mais atual é a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), elaborada em maio de 2001 (após várias versões e numerosos testes), que engloba todos os aspectos da saúde humana, assim como componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar (Farias & Buchalla, 2005).

A CIF propõe uma nova forma de encarar as pessoas com deficiência e suas limitações a fim de que possam melhorar sua qualidade de vida. Ela representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade do indivíduo no que diz respeito às atividades e ao contexto sócio-ambiental (Farias & Buchalla, 2005).

No Brasil, a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, estabelece no Capítulo I, Art. 3º, uma classificação de deficiência, deficiência permanente e incapacidade:

- “**deficiência** – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- **deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir

recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

- **incapacidade** – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser desenvolvida” (Decreto nº 3298, 1999, p. 1).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) apresenta a deficiência como decorrente de “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2004, p. 13).

O termo incapacidade, utilizado na versão da ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handcaps*), de 1980, é substituído, na CIF, por limitação de atividade, definindo, assim, as “dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades”; o termo desvantagem, por sua vez, foi substituído por restrições de participação, referindo-se aos “problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real” (Ibidem). Outro ponto importante encontrado na CIF é a apresentação dos modelos médico e social da incapacidade e da funcionalidade:

- **Modelo médico** – considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais (OMS – CIDID, 2003, p. 20).
- **Modelo Social** – a incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições muito das quais criadas pelo ambiente social” (Ibidem, p. 21).

Vale ressaltar que esses paradigmas são referenciados na CIF como modelo médico versus modelo social, denotando, assim, o caráter diferenciado das abordagens. É pertinente apontar que o modelo social tem sua importância na medida em que sinaliza a responsabilidade da sociedade, traduzindo, assim, a necessidade de ações sociais que considerem os direitos humanos. Em

contrapartida, é compreensível que a deficiência como condição fisiológica e/ou estrutural, por sua vez, pode gerar incapacidades (momentâneas ou não) ao indivíduo em determinadas situações de sua vida. Sendo assim, os modelos podem ser compreendidos de maneira combinada ao unir as pertinentes especificidades.

D'Antino (1997), sob esta perspectiva, destaca que, “para o sujeito poder assumir-se como indivíduo, conhecendo e aceitando suas possibilidades e dificuldades, um longo caminho há de ser percorrido: pelo sujeito e pela sociedade”.

A autora ressalta que este caminho depende de alguns fatores como a “qualidade de relações”, o “compromisso e a aceitação da deficiência” por parte da sociedade (p. 99).

Entretanto, após realizar um estudo com professores sobre o tema Inclusão do Educando com Deficiência no Ensino Regular, Souza (2003) salienta que “a inclusão implica gestão democrática na escola e que, numa sociedade que gera e administra uma legião de excluídos, com prioridades sociais competitivas, discutir inclusão torna-se tarefa bastante embaraçosa e difícil”.

No Brasil, o Decreto nº 3.298, de 1999, apresenta a classificação das deficiências em cinco categorias, conforme se vê no Quadro 1:

**Quadro 1. Classificação das Deficiências (Decreto nº 3.298, Art. 4º, 1999). Acesso em 02/09/2008**

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - **deficiência física** – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - **deficiência auditiva** – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e f) anacusia;

III - **deficiência visual** – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - **deficiência mental** – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

V - **deficiência múltipla** – associação de duas ou mais deficiências.

Ao abordar alguns dilemas que envolvem as pessoas com deficiências em suas relações com a educação escolar, Mazzotta (2001) questiona a variedade de terminologias adotadas no decorrer da trajetória escolar da criança que:

“(…) a prática em classificar por dicotomia a educação escolar em regular ou comum e especial, bem como os educandos, em deficientes e não-deficientes, tem contribuído amplamente para a distorção e desqualificação de diversas alternativas educacionais surgidas no contexto brasileiro a partir de meados do século passado” (Mazzotta, 2001, p.2).

Godoy (2002) traz um levantamento, com base nos órgãos oficiais, sobre as terminologias adotadas nos documentos normativos. Este levantamento encontra-se disposto no quadro a seguir:

**Quadro 2. Terminologias Adotadas em Documentos Normativos (Godoy, 2002, p.37-38)**

| <b>Recomendações Mundiais e Normas Oficiais</b>   | <b>Denominação Adotada</b>      |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)</li> <li>- Decreto nº 914, de 06.09.1993</li> <li>- Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência</li> <li>- Decreto nº 33.823 (1991)</li> <li>- Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência</li> <li>- Programa Estadual Especial de Educação</li> <li>- Lei nº 9.167 (1995)</li> <li>- CORDE (1994)</li> <li>- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)</li> </ul> | Pessoa portadora de deficiência |

|  |  |
|--|--|
| - Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) | Necessidades Educacionais  |
| - Declaração de Cartagena (1992)   | Criança, jovem com deficiência; necessidades particulares.   |
| - Declaração de Manágua (1993)<br>- Constituição Brasileira (1998)             | Portadores de deficiência  |
| - Declaração de Salamanca (1994)   | Crianças com necessidades educativas especiais/ crianças com deficiência/ necessidades individuais do aluno. |
| - Resolução nº 48/1996 (ONU)   | Pessoas com deficiência/ necessidades de pessoas com diversas deficiências.                                  |
| - Lei nº 7.853 de 24.10.1989 (CORDE)   | Pessoas portadoras de deficiência/ educando portadores de deficiência; alunos portadores de deficiência.     |
| - MEC – Política Nacional de Educação Especial (1994)                          | Portador de necessidades educacionais especiais.   |
| - LDB nº 9.394/1996  | Educandos com necessidades especiais.  |
| - Constituição do Estado de São Paulo  | Portadores de deficiência.   |
| - Resolução Conjunta SS/SE nº 3 (1992)   | Deficientes/ educandos portadores de deficiências.   |

Pode-se observar, pelo levantamento realizado por Godoy (2002), a diversidade de terminologias empregadas e, com relação a isso, Mazzotta (2003) propõe uma rigorosa reflexão sobre o discurso e a ação, afirmando que “a simples mudança de termos na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado” (Ibidem, p.199). O autor ressalta que as diversas alterações terminológicas concorrem “muitas vezes, para o esquecimento do sentido de ‘deficiência’ e suas implicações individuais e sociais” que, ao invés de auxiliarem, acabam por “confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas”, acarretando “prejuízos à qualidade dos serviços prestados” (Ibidem).

Com base nas considerações apontadas sobre as classificações e terminologias envolvendo a pessoa com deficiência, ao unir, acerca desta temática, nossas concepções pessoais às que se referem à literatura, acredita-se, aqui, ter deixado claro que se entende a deficiência como uma “condição dinâmica que envolve aspectos individuais e sociais” (Idem, 2000, p. 27). Tal dinamismo é

apresentado por uma parcela da população, a qual, em situações variadas, pode necessitar, ou não, de adequações e serviços de auxílio para minimizar ou mesmo superar dificuldades encontradas nas situações de vida e não como uma condição incapacitante do ser humano de forma generalizada, que sucumbe à singularidade do ser humano em sua relação com o mundo.

A necessidade das terminologias deficiência, deficiência permanente, incapacidade e desvantagem é entendida como destinada a evitar as imprecisões na definição de deficiência. Da mesma forma, as categorias de deficiência têm sua função diagnóstica e não devem ser utilizadas como rotulações. Considera-se que a substituição, na CIF, das terminologias incapacidade e desvantagem, respectivamente, por limitação de atividade e restrições de participação, representam um aspecto positivo diante da não utilização de termos depreciativos relacionados às pessoas com deficiência, em virtude das repercussões sociais. Em contrapartida, conforme salientado por Mazzotta (2003), o principal é que ocorram mudanças sociais efetivas e não somente nas terminologias empregadas.

Segundo Aquino (2000), a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem e poderá ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas. No entanto, sabe-se que isso só ocasionalmente ocorre. Então, a questão parece ser bem maior entre os que estão dentro ou fora dela e que precisam, ou não, ser incluídos.

Gentili (2003) concorda com a afirmação acima e coloca ainda que a escola, que, a princípio, deveria ser o lugar em que prevalecesse um olhar visível e normalizador, ajuda a pregar e a ocultar discursos disfarçados, evidenciando o preconceito, e por que não dizer, contribuindo para a negação dos direitos humanos e sociais.

## **2.2 As concepções da deficiência na escola**

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em seu Artigo 58, diz o seguinte: “entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O §1º do mesmo artigo esclarece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 1996).

Segundo Mena (2000), a questão da Educação Especial vem sendo muito discutida atualmente, embora isso não seja um fato recente. Quando se discute Educação Especial, sua importância e eficácia dentro de um contexto escolar é importante atentar às suas várias formas de desenvolvimento ao longo dos tempos:

- **“escolas especiais**, especializadas para atender crianças com deficiência física e/ou mental, distúrbios do desenvolvimento, ou com dificuldades de aprendizagem;
- **escolas convencionais, públicas e privadas**, que implantaram o sistema de “classe especial”, espaço criado para os alunos que apresentam dificuldade em acompanhar uma classe regular;
- **escolas convencionais**, que na ânsia de resolver as críticas a respeito da discriminação (feita pelas outras crianças e pelos professores) que uma “classe especial” produz dentro de uma escola, inserem estas crianças em classes regulares, onde convivem com crianças sem deficiências. São acompanhadas, algumas vezes, por um atendente ou psicólogo (às vezes outra professora), dentro da classe, procurando formas de favorecer tanto a integração social quanto o aprendizado” (Mena, 2000, p.6).

Este benefício, que é normatizado em legislação própria (Resolução CNE/CBN, nº 2, art. 8º de 2001), não chega, muitas vezes, a ser evidenciado na prática.

Segundo Mazzotta, (1997, p.27), os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, “por limitações intrínsecas ou extrínsecas, requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional, a fim de que possam atingir o seu potencial máximo”. Com respeito à situação de atendimento educacional ao aluno excepcional<sup>5</sup>, o mesmo autor destaca três dimensões de integração escolar, a saber:

- **“Integração Física** – necessário se faz diminuir a distância física entre os excepcionais e demais alunos, possibilitando uma vivência maior no grupo;

---

<sup>5</sup> “São considerados excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sócio-cultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação” (MAZZOTTA, 1997, P.9).



- **Integração Funcional** – resultante de uma adequação em materiais e recursos pedagógicos, no intuito de favorecer a utilização por todos (dentro do possível), evitando assim a distinção entre os alunos;
- **Integração Social** – decorrente do estabelecimento das relações sociais entre os alunos. A integração social por sua vez envolve: interação [comunicação]; assimilação [participação ativa dos alunos excepcionais e o reconhecimento destes pelos demais alunos] e aceitação [refletida em relações espontâneas entre os alunos, fazendo com **que** os alunos excepcionais percebam-se participantes do grupo]” (Ibidem, p. 9).

É importante ressaltar que, no Brasil, é dever legal e político do poder público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares não sejam expulsos dela e tenham as condições necessárias para atingir a terminalidade dos estudos. Isto depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que eles deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e às condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (Prieto, 2006).

Por sua pertinência à presente temática, são destacados na CIF os requisitos relacionados com a Educação Escolar:

“Ser admitido na escola, participar de todas as responsabilidades e privilégios relacionados com a escola, e aprender as lições, a matéria, e outras exigências curriculares num programa educacional primário ou secundário, incluindo ir à escola regularmente, trabalhar em cooperação com outros alunos, seguir as orientações dos professores, organizar, estudar e concluir as tarefas e projetos indicados, e progredir para outros níveis de educação” (OMS, 2004, p. 145).

Portanto, de um modo geral, a Educação Escolar deve ser considerada e concretizada em uma educação compreensiva, que, diante das necessidades educacionais especiais apresentadas ou não pelos alunos, busque possibilitar o melhor desenvolvimento possível dos mesmos, respeitando a individualidade do ser humano (Mazzotta, 1998).

Mazzotta, no artigo intitulado “Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana” (Ibidem, p. 4-5) pondera acerca da distinção, por parte do sistema educacional, entre uma prática de integração e outra de inclusão. Na escola tradicional, a simples inserção do educando com necessidades especiais junto aos demais já significaria a prática da inclusão – porém, na verdade, isso seria a integração e não a inclusão. A integração seria, então, a convivência entre os alunos com e sem deficiência num mesmo espaço físico e sem que fossem atendidas as necessidades educacionais especiais dos alunos mais carentes.

Por outro lado, a verdadeira inclusão ultrapassa a intenção de propor a convivência das crianças no mesmo espaço. Ela demanda uma transformação da estrutura física da escola e dos professores; demanda ainda a disponibilização de recursos que propiciem a efetiva inter-relação entre os alunos com necessidades especiais e os demais participantes do processo educacional, a integração deles ao ambiente escolar e a consumação com qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O autor ainda ressalta, no mesmo artigo, que qualquer movimento da escola no sentido da inclusão deve ser baseado no princípio da não-segregação, ou seja, no princípio da inclusão de todos. Além disso, adverte que “a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação” (Ibidem), pois “os referidos recursos são necessários para (...) alguns alunos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis” (Ibidem).

Nesse ensejo, observa-se que no Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/96, está garantido em seu artigo primeiro, que:

“[...]A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Decreto nº 6.571/08).

E em seu artigo 3º, pode ser verificado:

“[...]O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

**I** - implantação de salas de recursos multifuncionais;

**II** - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

**III** - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

**IV** - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

**V** - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

**VI** - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Decreto nº 6.571/08).

Mas, na realidade, podem-se verificar duas vertentes no âmbito escolar. Uma é a da inclusão que é defendida e se espera que ocorra verdadeiramente; outra é a que tem acontecido no cotidiano das escolas autodenominadas inclusivas e que está muito distante daquela que é de “direito” (Emílio, 2005).

Emílio (Ibidem) observa que a decisão de uma escola de acolher as diversidades em seu meio não é fácil de ser administrada no seu cotidiano. No entanto, acontece de alguns alunos serem recebidos sem que se saiba que apresentam necessidades educacionais especiais. Isso dá a dimensão de que, mesmo aquelas escolas que escolhem não receber alunos com tais necessidades não conseguem evitar que isto aconteça. A saída encontrada por muitas delas, neste caso, acaba sendo a exclusão ou a múltipla repetência do aluno.

A exclusão ou a repetência, nestes casos, são possíveis indícios de abordagens equivocadas na relação entre o corpo institucional da escola e os alunos com dificuldades (aqueles que serão os futuros excluídos ou repetentes). Talvez esses alunos tenham dificuldades especiais e demandem, por isso, o uso de recursos educacionais diferenciados, porém a escola os trata sem considerar as suas necessidades individuais. Assim, é possível pensar que a presença de alunos com deficiência na escola regular viria a pôr em evidência algo da instituição ou de seus membros que não poderia ser mostrado. Talvez, por exemplo, haja uma

pressão exercida por familiares de alunos deficientes e por professores, determinando pactos<sup>6</sup> e contratos necessários à sobrevivência institucional e à manutenção dos vínculos, na medida em que os desafios em coletividade dão a dimensão da incompletude de cada um e da própria instituição, o que pode gerar angústias que nem todos os participantes dessa conjuntura podem suportar.

Ao abordar a questão da inclusão, verifica-se que as ações públicas governamentais, em nosso país, ainda não deram conta de resolver a ineficiência crônica da escola. Parece que educação pública aqui ainda se confunde com educação para os pobres e “a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência” (Gentili, 2001, p.36).

Portanto, há de se ficar atento à proposta de inclusão na rede pública, pois, enquanto persistir esse problema crônico apresentado pela educação, tal proposta pode ser perigosa, na medida em que essa mesma escola pública regular também demonstra carecer de cuidados educacionais especiais (Prieto & Sousa, 2006; Emílio, 2005; Mazzotta, 2001).

É certo que, se a inclusão for feita de modo ético e responsável, considerando-se que “o fundamental da escola é que esta se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais” (Mazzotta, 2001, p.35), acabará acontecendo que todos os que participam do cotidiano escolar venham a ter a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas. Assim, não haverá o benefício exclusivo das crianças com deficiência, mas sim de todos os que compartilham do contexto escolar (Emílio, 2005; Carvalho, 1998; Mantoan, 1998; Mazzotta, 1993).

Finalizando as reflexões sobre a inclusão de deficientes no ambiente escolar de modo responsável, tem-se:

“(…) acreditamos que na concretização da educação escolar poderá ser melhor utilizar diferentes auxílios e serviços educacionais que venham de fato atender bem as necessidades dos alunos do que colocá-los em uma única, esplêndida e especialíssima escola, mas

---

<sup>6</sup> Pacto, segundo Kães (1991), é uma formação intermediária em qualquer vínculo, que mantém silenciado tudo que possa questionar a formação e manutenção do vínculo.

onde todos fiquem sem as competentes respostas às suas necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna e feliz” (Mazzotta, 2005).

Mena (2000) completa argumentando que muitos são os desafios na tarefa de proporcionar uma oportunidade de escolarização a crianças com problemas de desenvolvimento. E que o termo “Educação Especial” vem sendo utilizado hoje de maneira ambígua e contraditória.

Atualmente, muito se tem falado sobre inclusão/exclusão social. A questão fundamental é que, ao se colocar pessoas que necessitam de cuidados especiais em espaços protegidos - em ambiente com educação especial – onde se desenvolvam trabalhos diferenciados, em ritmos diferentes, adequando-se às capacidades das crianças consideradas com deficiência, pode-se estar, apesar de estar tentando protegê-las, mantendo-as longe dos olhos da sociedade e atuando de modo a segregá-las.

O termo exclusão já era explicado na teoria de Darwin ao considerar o processo de seleção natural dos seres vivos e vem desenvolvendo-se desde os tempos da antiguidade aos dias de hoje. Porém, segundo Crochík (1997, p.13): “Isso não quer dizer (...) que o conceito na ciência predisponha ao preconceito, quando ao contrário ele é, ao se relacionar efetivamente com o objeto e não com sua deturpação, um antídoto àquele”.

Hoje, o que ocorre com o sistema educacional brasileiro é que ele ainda não tem a capacidade de uma integração efetiva, tornando-se falha ao promover a separação, a rotulação, a discriminação e a segregação. Esse processo de inclusão exige a transformação da escola, ao defender a inserção de alunos com quaisquer necessidades no ensino regular, cabendo às escolas, portanto, adaptarem-se às características dos alunos. Assim, a ruptura do modelo tradicional de ensino é necessária e desejável (Enumo, 2005).

O simples fato de as crianças com e sem deficiências dividirem um mesmo espaço físico não é o suficiente para que ocorra aprendizagem. Para que esta ocorra de fato, é necessária a mudança de vários aspectos: edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e, principalmente, a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias dos alunos.

Também é de significativa relevância um trabalho de acompanhamento feito junto à criança, com a família de quem tem deficiência, com os professores e a direção da escola. Todos necessitam, conjuntamente, construir uma nova visão acerca do processo de ensino e aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão (Omote et al. 2006; Prieto, 2006; Mantoan, 2001).

Amaral (1994) diz haver hegemonia do emocional sobre o racional diante de situações desconhecidas. Isto ocorre em contato com pessoas que apresentam deficiência, principalmente no processo de inclusão. Essa pesquisadora menciona que o contato com os portadores de deficiência está permeado de sentimentos como: raiva, medo, revolta, pena e, até, repulsa. Mesmo que não se admita ou que estes sentimentos sejam inconscientes, eles estão presentes com mais frequência do que se imagina.

Segundo Omote (2006), “o meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva”. Dentre os segmentos que representam a escola, o professor é fundamental integrante do ambiente sala de aula e, para Lanier & Lanier (1996), o primeiro em relevância no ambiente educacional; depende de sua própria vontade aceitar e apoiar os alunos com deficiência. É bastante comum os professores receberem seus alunos deficientes com atitudes sociais positivas (Omote, 2006) ou recebê-los com posturas de comparação, afetos e desafetos que venham a desencadear reações classificadas como preconceituosas (Alves, 1999, p.12).

### 3 ATITUDES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

Nem todas as atitudes comportamentais podem ser explicadas de acordo com o livre arbítrio, pois o sistema nervoso pode produzir comportamentos sobre os quais o organismo não tem escolha (Kolb & Whishaw, 2002).

Na década de 30, biólogos e psicólogos já sustentavam diversas teorias sobre o comportamento humano. Mas somente quando se iniciaram efetivamente os estudos sobre esse tema, aproximadamente no início dos anos 50, os estudiosos concluíram que deveria existir algum tipo de energia interna que impulsionava o comportamento dos seres vivos; essa energia era chamada de instinto e de impulso (Kolb & Whishaw, 2002). Sob essa perspectiva, um animal exhibe um comportamento específico, porque seu impulso está alto, e o interrompe quando este impulso ficou baixo.<sup>7</sup>

Segundo Kolb & Whishaw (2002), esta teoria do impulso sugere que o cérebro, de alguma maneira, está armazenando energia para determinado comportamento, e essa energia se acumula até alcançar determinado nível, quando, então, é liberada em ação.

Baseados em pesquisas com humanos, Hebb & Heron concluíram que “as pessoas são motivadas a interagir com o ambiente para manter ao menos um nível mínimo de estimulação cerebral (...) o cérebro tem uma necessidade inerente de estimulação”. (Ibidem)

Partindo do pressuposto de que o desencadeamento de comportamento também sofre influência de fatores evolutivos ambientais (Kolb & Whishaw, 2002; Mena, 2000), pode-se observar, inclusive pelo princípio darwiniano, que a seleção natural favorece comportamentos de organismos que provem ser adaptativos e que são transmitidos a gerações futuras.

“A explicação evolutiva está no conceito de mecanismos de liberação inatos (IRMs). O termo inato significa que estes mecanismos estão presentes desde o nascimento, não sendo adquiridos pela experiência. Inato também implica que os mecanismos provaram ser adaptativos para a espécie e, portanto, mantidos no genoma da espécie” (Kolb & Whishaw, 2002, p. 405).

---

<sup>7</sup> O impulso alto e o impulso baixo podem ser mensurados em uma escala de 10 a 0, respectivamente, segundo Kolb & Whishaw (2002).

Portanto, de acordo com o ponto de vista do mecanismo de liberação inato (IMR), a seleção natural de comportamentos específicos é, na verdade, uma seleção de circuitos cerebrais específicos (Ibidem).

Quando se observa um organismo, vêem-se nele propriedades de seu ambiente e propriedades de seu comportamento. Essas propriedades são chamadas de estímulos e respostas, mas nem os estímulos nem as respostas têm interesses por si sós. Uma análise experimental pode determinar a existência de alguns tipos de relações entre os estímulos e as respostas e dizer como surgem essas relações.

Ela deve considerar também, em contextos mais amplos, as situações nas quais essas relações entre os estímulos e as respostas estão inseridas (Catania, 1999).

Ainda segundo Kolb & Whishaw (2002), ao se analisar este aspecto, poderão ser obtidas explicações mais coerentes sobre o comportamento,

“[...] que nos permite dizer com exatidão que eventos específicos no cérebro, podem desencadear um certo tipo de comportamento. Por exemplo, se um eletrodo for utilizado para estimular células cerebrais ativadas por androgênios (hormônios masculinos), o comportamento sexual será induzido [...]. Obviamente, a atividade dos neurônios é responsável pelo comportamento e não um reservatório de energia escondido, como presumiam as teorias do impulso” (KOLB & WHISHAW, 2002).

Desta forma, é possível dizer que “a principal razão para que ocorra um determinado pensamento, sentimento ou ação encontra-se no que está acontecendo com os circuitos cerebrais e não, como era presumido anteriormente, no uso do livre arbítrio; pois o sistema nervoso pode produzir comportamentos sobre os quais o organismo não tem escolha”. (Ibidem).

Assim, segundo os autores referidos (2002), a natureza seletiva de associações entre comportamento e consequência, com as quais os animais são capazes de aprender, foi demonstrada pela primeira vez em 1966 pelo psicólogo John Garcia. O fato de o cérebro estar preparado para fazer algumas associações e não fazer outras levou os estudiosos ao conceito de preparação em teorias do aprendizado.



Aparentemente, o cérebro está preparado para fazer associações entre lesões, objetos ou outros animais próximos. Pode-se citar como exemplo a irritação de uma pessoa, ao se ferir em um acidente, com alguém que esteja próximo. Essa irritação, mesmo não estando o acidente relacionado com a outra pessoa, pode explicar facilmente determinados comportamentos humanos relativos à intolerância, ao racismo e ao excluído, que pode ser uma pessoa com deficiência.

Contudo, o comportamento de cada indivíduo é modelado por suas consequências. Cada um se comporta de um jeito diferente, em determinadas ocasiões, para evitar problemas. Algumas vezes, fala-se sobre o que as pessoas fazem; outras sobre o que elas sabem. Por um lado, o que alguém faz é a única coisa que está acessível ao outro; mas um organismo é mais do que aquilo que pode ser visto em seu comportamento (Catania, 1999).

Tendências implícitas predizem o comportamento (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998). A partir de simples atos de convivência ou de consequentes atos de inclusão, aqueles que são mais tendenciosos exibem, habitualmente, maior discriminação. As pessoas diferem em níveis de preconceito implícito bem como em nível de preconceito existente no ambiente imediato. Segundo Nosek (2007), é bem sabido que as pessoas nem sempre “dizem o que pensam” e suspeita-se que as pessoas nem sempre “sabem o que pensam”. Compreender tais divergências é importante para a psicologia científica.

O conceito de atitudes sociais parece ser bastante próprio ao estudo das condutas e reações das pessoas face à inclusão (Omote et al., 2006). É graças às representações sociais que o conhecimento particular, permeador do cotidiano, torna possível a interação entre os indivíduos e a sociedade (Moscovici, 2003).

As representações sociais são as formas pelas quais o senso comum expressa seu pensamento (Jodelet, 1993; Moscovici, 2003). Não se trata de respostas que um indivíduo emite em relação a um estímulo do meio social, mas das maneiras como os grupos sociais constroem e organizam os diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos (Pereira, Torres & Almeida, 2003).

Omote (1990) afirma que os grupos sociais criam determinadas regras de funcionamento e estabelecem metas para seus membros. A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As

características do sujeito e do objeto se manifestam na representação social (Jodelet, 1993).

Na perspectiva das relações intergrupais, Tajfel (1982) destaca o fato de que a mera divisão de pessoas em diferentes grupos levaria a avaliações enviesadas sobre esses grupos e seus produtos. Ainda segundo Tajfel (1982), a consciência da existência de outros grupos poderia gerar um processo de comparação entre “nós” e “eles”. Assim, frequentemente, indivíduos são cooperativos em direção aos seus grupos (endogrupos) e tendem a menosprezar os membros dos outros grupos (exogrupos). Assim sendo, esse processo psicológico, conhecido como diferenciação intergrupar, seria um dos principais fatores propiciadores do surgimento de fenômenos sociais, tais como a formação de estereótipos e de preconceitos.

A esse respeito, refere Adorno (1986a):

“(…) atitudes irracionais, entre elas o preconceito, aproximam-se do comportamento economicamente racional responsável pela autoconservação individual, o que significa que aquelas se dão em função dessas, e, assim, enquanto o indivíduo não se sentir seguro quanto às suas possibilidades de viver uma vida digna, precisará desenvolver mecanismos psíquicos que iludam constantemente a sua real impotência frente à atual organização social” (Adorno 1986a apud Crochík, 2006, p.36).

Segundo Nosek e Smith (2007), a mente humana é a que mais soma seus processos conscientes e há uma distinção conceitual entre avaliações, que são os produtos da introspecção - chamados atitudes explícitas, e produtos, que acontecem automaticamente - chamados de atitudes implícitas (Greenwald & Banaji, 1995; Wilson, Lindsey & Schooler, 2000).

A variedade real ou essencial com que as pessoas se correspondem está diretamente relacionada com medidas implícitas ou explícitas de suas atitudes e tendem a diferenciar-se de acordo com o controle intencional de seu subconsciente.

A atitude é um mecanismo psicológico estudado principalmente em seu desenrolar, em relação ao mundo social e em conjunção com valores sociais (Thomas & Znanieck, 1918, p. 23, apud Jodelet, 1993).

O conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas em face da inclusão (Omote et al., 2006). Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, por outro, as reações manifestadas em face da inclusão com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se constituem nos componentes vinculados às atitudes sociais (Omote et al., 2006; Rodrigues, 1973).

Pode-se conceituar atitude como reação ou maneira de ser em relação a pessoas ou objetos; segundo Moscovici (2003), um grupo pode ter uma opinião sobre um determinado objeto, sem ter formado uma representação social do mesmo. Sendo assim, “nem todos os objetos do ambiente social chegam a se constituir em objetos de representação de algum grupo ou conjunto social” (Moscovici, 2003).

Também podem ser entendidas como atitude as associações entre um objeto social, ou o conceito de um grupo social, e um conceito de atribuição de valores (Greenwald, Rudman, Nosek, Banaji, Farnham & Mellot, 2002). Dentro das atitudes, podem-se verificar as respostas implícitas às formulações em que as experiências e informações são registradas inconscientemente e as de respostas explícitas, das quais expomos as informações de maneira consciente.

Segundo Nosek (2007): “uma resposta explícita é controlada, pretendida, feita conscientemente e requer recursos cognitivos”; é um produto da introspecção, portanto. Já os produtos das respostas que acontecem automaticamente e podem existir fora dos processos da consciência atenta, compreendendo uma heterogeneidade de métodos e distinguindo-se das medidas de cognição explícita, constituem respostas implícitas (Nosek, 2007; Nosek & Smith, 2007).

A experiência individual da consciência humana é uma evidência de operações mentais com valores insignificantes. A observação do próprio sentimento é um ato de contribuição própria; um olhar interno para respostas a determinadas perguntas como “Quem sou eu?” e “Por que fiz aquilo?” que recebem respostas, preferencialmente, de sua experiência consciente, operando como um articulador e fazendo conclusões sobre as ações observáveis e os relatórios confusos do subconsciente (Nosek, 2007; Greenwald, 2002).

Greenwald & Banaji (1995) definiram atitudes implícitas como introspectivamente identificadas de experiências passadas, para mediar sentimentos favoráveis e desfavoráveis para um objeto de atitude.

Nosek (2007) afirma que o acúmulo de influências implícitas na percepção, no julgamento e nas ações sociais é uma consequência que surge das inovações metodológicas. Essas influências manipulam os conceitos humanos, sem a atenção e o reconhecimento da pessoa que está formulando a resposta, pois os processos mentais que governam a propriocepção<sup>8</sup>, a percepção e a compreensão da fala operam-se inconscientemente, como componentes inconscientes de alguns processos de memória.

No entanto, a psicologia social moderna propõe que essas construções têm a existência ativa, distinta da experiência consciente, deliberada e intencional (Greenwald & Banaji, 1995).

Em uma apresentação de fatos, levando-se em conta um fator interpessoal, uma pessoa pode alterar uma resposta dada, para uma finalidade pessoal ou social. Ou seja, o domínio apresentado por uma pessoa retrata seu interesse pessoal e imediato ao se expressar, seja em busca de um reconhecimento posterior, seja assumindo uma postura que não venha a denegrir sua auto-imagem, já pré-estabelecida (Nosek, 2007; Ranganath, Smith & Nosek, 2008).

Segundo Hanganath et al. (2008), a maioria das aproximações empíricas examina processos mentais automáticos e controlados com a utilização de métodos indiretos ou diretos. Particularmente, os estudiosos têm uma preferência em distinguir processos para mensurar métodos e medidas, testando se uma distinção de métodos é mais útil do que uma distinção de medidas para a classificação científica, isto é, taxonômica, de atitudes.

Greenwald & Banaji (1995) enfatizam ser possível que medidas de cognição implícitas não estejam, necessariamente, disponíveis para introspecção consciente e, por isso, diferem, consideravelmente, do controle de respostas explícitas, o que também foi verificado por Jost et al. (2002).

Entre as décadas de 1980 e 1990, alternativas úteis e eficientes para auto-informar começaram a surgir em pesquisas de cognição social, com medidas novas e indiretas, inspiradas pelo desenvolvimento em pesquisa de conhecimento implícito (Greenwald et al., 2002). Subsequentemente, Greenwald, McGhee & Schwartz (1998) introduziram o TAI, que construiu as medidas de cognição social implícita.

---

<sup>8</sup> É a sensação percebida pelo corpo através de aferências mecanorreceptoras nas camadas mais profundas da pele que diferem das aferências da superfície cutânea realizadas por receptores que ajudam no reconhecimento de estímulos externos. Membranas, Complexo de Golgi, órgãos, tendões e músculos longos são predominantemente utilizados para a propriocepção (Goldemberg, 2002).

Esta teoria utiliza-se de três condições: conceito, força de associação e ativação de conceito.

Os conceitos que são significantes para esta teoria são representados por pessoas, grupos ou atributos. Entre conceitos de atributo, ligações positivas e negativas são especialmente importantes. Existe uma observação empírica muito frequente de que o amor próprio é de ligação positiva em populações normais, revelando uma suposição de que, para a maioria das pessoas, o ego está associado à ligação positiva.

Associações são relações entre pares de conceitos que podem ser representados por modo familiar (conceito) e diagramas de ligação (associação). Ativação de Conceito são os conceitos assumidos para serem ativados através de estímulos externos ou por excitação através de associações com outros conceitos já ativados (Greenwald et al., 2002).

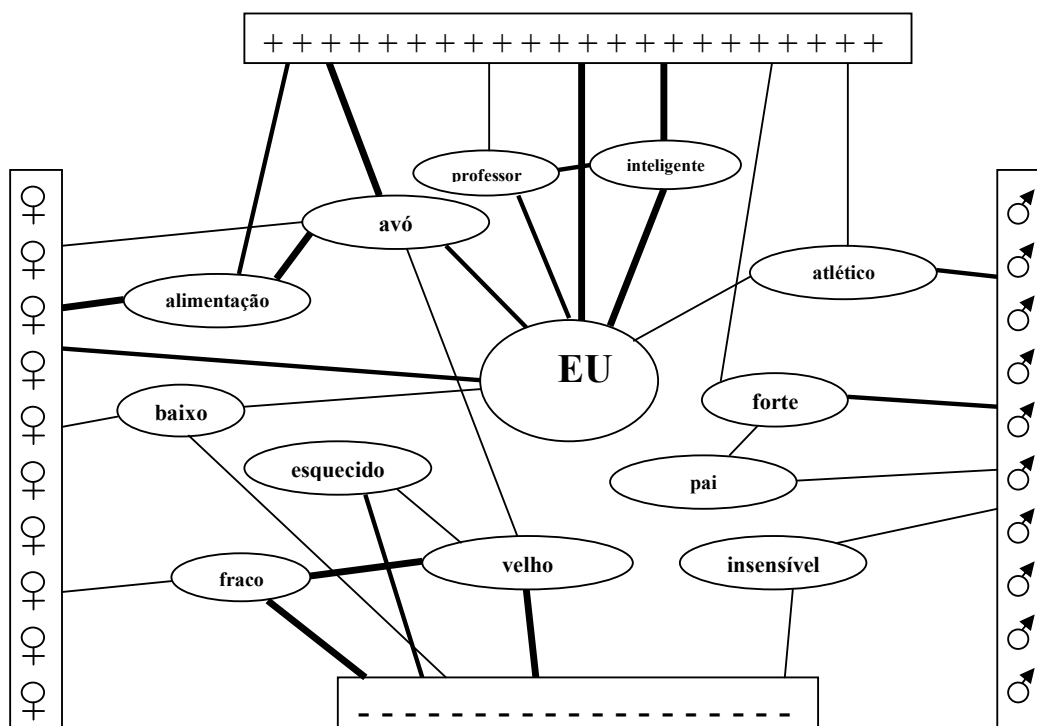


Figura 1. Diagrama de Ligação. As formas ovais representam os conceitos (construções sociais) e as ligações (linhas) as associações entre os papéis sociais e os gêneros. A força de associação é caracterizada pela espessura das linhas (diagrama adaptado de Greenwald et al., 2002).

Em 1998, Greenwald et al. realizaram o primeiro estudo utilizando o TAI como instrumento. Eles investigavam medidas indiretas de força de associação entre conceitos. O teste consistia em ordenar assuntos, por meio de estímulos

representados por quatro conceitos: verão, inverno, agradável e desagradável. Eles registraram que a diferença no tempo de resposta entre as condições apresentadas é uma indicação da força de associação e concluíram que os participantes, quando categorizavam mais rapidamente verão emparelhado com agradável (e inverno com desagradável), demonstraram uma preferência implícita para o verão comparado ao inverno. A primeira fase do teste foi considerada uma etapa piloto, pois a intenção do estudo era a de investigar tendências em relação à preferência por raças. Aqui, raça corresponde ao conceito-alvo e as categorias são marcadas como "preto" e "branco".

Os participantes, então, categorizavam uma série de palavras como, por exemplo, "perigo" ou "presente" como agradável ou desagradável e, na próxima sequência, eles deveriam categorizar preto e branco, combinados a agradável e desagradável; em seguida, o inverso. Nesse experimento, os sujeitos foram esmagadoramente mais rápidos em responder quando preto estava emparelhado com desagradável do que com agradável.

Greenwald et al. (2002) utilizou o TAI, Teste de Associação Implícita, para medir associação de gênero e autoconceito. Os participantes são orientados a relacionar categorias como homem e mulher a conceitos de atributos como inteligente, insensível, forte, amoroso, professor, atlético, mãe, dentre outros; relacionados consigo mesmo e com o outro. Por meio desse estudo, eles identificaram tendências nas relações de auto-estima, autoconceito e atitudes de estereótipos entre homens e mulheres. Os resultados indicaram maior associação do gênero masculino com os conceitos de força, atlético, dominante, insensível, assertivo, dentre outros para si, e calorosa, professora, sensível, mãe, bondosa etc. para o outro, da mesma maneira que foram identificadas essas preferências nos resultados das respostas dadas pelas mulheres.

Em Jost et al. (2004), há dois estudos realizados com a utilização do TAI. O primeiro para identificar preferência entre pessoas jovens e idosas e o segundo para medir força de associação entre grupos de homens e homossexuais. Os resultados obtidos revelaram uma forte tendência em preferir para si pessoas mais novas às velhas. A medida de atitude que investigou orientação sexual determinou forte associação de favoritismo dos homens para com o seu próprio grupo, ao passo que os homossexuais demonstraram leve favoritismo para o seu, contrapondo-se à força de associação extremamente positiva para com o grupo de fora.

No ano de 2007, Brian A. Nosek apresentou o Teste de Associação Implícita (TAI), que identifica e avalia atitudes comportamentais inconscientes entre diferentes classes sociais, etnias e preferências.

Um dos estudos realizados por Nosek (Nosek & Smyth, 2007) examinou a atitude para 7 pares de categorias: Flor *versus* Inseto; Democratas *versus* Republicanos; Humanidade *versus* Ciência; Homem *versus* Homossexual; Magro *versus* Gordo; Branco *versus* Negro e Criação *versus* Evolução. As evidências das relações entre o próprio questionário explícito e o TAI mostraram que as medidas podem avaliar as construções que são relacionadas, porém distintas.

Em outro estudo de Nosek & Smyth (2007), foi utilizada uma correlação entre as atitudes implícita e explícita (I.E.) para 56 pares de tópicos: Frio *versus* Quente; Futuro *versus* Passado; Público *versus* Privado; Ricos *versus* Pobres; Jovens *versus* Velhos; Democratas *versus* Republicanos; Mulheres *versus* Homens; Microsoft *versus* Apple, dentre outros. Analisaram-se os dados com a técnica de Estrutura Equacional, identificando as atitudes I.E. por correlação.

Uma correlação é um índice da força de um relacionamento entre dois conceitos, onde zero significa ausência de relacionamento e +1 ou -1 indica um relacionamento perfeito. As correlações positivas indicam que os participantes que relataram explicitamente preferir A a B tenderam a mostrar, implicitamente, uma preferência similar.

Também neste teste, Nosek (Nosek & Smyth, 2007) observou que, em cada caso, as atitudes I.E. medidas indicaram respostas de construções distintas, porém relacionadas. Portanto, a velocidade com que as pessoas podem classificar preferências em categorias no TAI está relacionada, confiavelmente, às suas atitudes explícitas, conforme o revelado na própria avaliação (Ibidem).

É possível verificar, pelos estudos descritos, que o procedimento do TAI geralmente utiliza um ideal teórico de avaliações de grupos sociais, como, por exemplo, associações entre bom e mau, agradável e desagradável e seu relacionamento com atitudes entre algumas categorias, como preferência a raça Negra *versus* Branca; sexo Heterossexual *versus* Homossexual; idade pessoas Idosas *versus* pessoas Jovens; peso pessoas Gordas *versus* pessoas Magras.

O TAI de Nosek (2007) foi desenvolvido como um instrumento para explorar as raízes inconscientes do pensamento e das emoções. O seu objetivo é o de oferecer às pessoas interessadas um instrumento que lhes permita adquirir um

maior conhecimento acerca das suas próprias preferências e crenças inconscientes.

Na introdução de seu teste, Nosek cita Fyodor Dostoyevsky, que escreveu:

“Todos os homens têm recordações que podem não contar a ninguém a não ser aos seus amigos. Têm ainda outros assuntos nas suas mentes que não revelariam nem mesmo aos seus amigos, mas somente a eles próprios, e mesmo isso em segredo. Mas há outras coisas que os homens têm medo de dizer até a si próprio e todos os homens decentes têm um certo número dessas coisas guardadas nas suas mentes” (Dostoyevsky apud Nosek, 2007).

Podem-se obter dois conceitos que o TAI ajuda a examinar: em primeiro lugar, nem sempre se quer partilhar as atitudes privadas com os outros; em segundo lugar, é possível que não se esteja consciente de algumas das próprias atitudes. Os resultados encontrados no TAI podem incluir tanto os componentes do controle quanto os da consciência.

Como foi visto, o preconceito tem sido investigado sob a ótica cultural. Mais recentemente, com o avanço de novas tecnologias em neurociências, pesquisadores também passaram a investigar quais são os mecanismos neurais subjacentes ao preconceito. Observa-se, inclusive, o surgimento de uma nova área de investigação, a chamada Neurociência Social.

Nessa perspectiva, recentes pesquisas encontraram evidências para uma distinção neurológica entre processos de avaliação automática e controlada (Cunningham, Johnson, Gatenby, Gore & Banaji, 2003; Cunningham, Johnson et al., 2004).

Assim, outra forma de compreender os mecanismos envolvidos em atitudes implícitas e explícitas pode ser pela compreensão dos mecanismos neurais envolvidos. Diversas estruturas têm sido apontadas como centrais nos processos relacionados às atitudes implícitas. Há provas de que preferências, crenças e determinados comportamentos humanos são influenciados por fatores que se encontram muito distantes do controle, da intenção e da reflexão própria do indivíduo, tornando-se, portanto, atitudes comportamentais realizadas inconscientemente (Stanley et al., 2008; Nosek & Smith, 2007; Nosek, 2007; D’Antino, 1997; Greenwald & Banaji, 1995). Os recentes avanços em neurociências permitiram que os pesquisadores investigassem melhor as bases neurais destas



atitudes implícitas, particularmente as atitudes envolvendo os grupos sociais (Stanley et al., 2008).

Com os avanços das técnicas utilizadas em neurociências, novos estudos buscam compreender os mecanismos neurais subjacentes às atitudes implícitas. Técnicas como imagem por ressonância magnética funcional (IRMf)<sup>9</sup> e eletroencefalografia têm possibilitado uma melhor compreensão dos mecanismos e circuitos cerebrais envolvidos nessas atitudes.

Podem ser citados dois experimentos como exemplo de mecanismos neurais utilizados como resposta em atitudes de preconceito envolvendo distintas raças da espécie humana: Phelps et al. (2000) realizaram um estudo utilizando imagem por ressonância magnética funcional para medir respostas de participantes brancos do sexo masculino, expostos a imagens de pessoas brancas e negras, também do sexo masculino, porém, desconhecidas. Eles verificaram, por meio das imagens registradas, que atitudes comportamentais de respostas implícitas, relacionadas à raça, foram altamente registradas quando os participantes viam rostos negros em comparação com os brancos.

Esta mesma experiência foi aplicada apresentando-se aos participantes imagens de pessoas negras e brancas do sexo masculino. Porém, desta vez pessoas famosas e bem conceituadas pelos participantes, em vez de pessoas desconhecidas. Nesse segundo experimento, a medida registrada demonstrou que as atitudes implícitas referentes à raça foram eliminadas, pois se tratava de pessoas conhecidas e, portanto, com respostas dadas de maneira explícita. Eles concluíram, através desses estudos, que as pessoas tendem a correlacionar suas atitudes de estranhamento com medidas implícitas, sugerindo que o papel de sua resposta, quando da avaliação de outros grupos sociais, que não o seu, é refletida pela sua experiência individual.

Outro experimento, realizado por Cunningham et al. (2004), replicou e ampliou as constatações de Phelps et al.(2000), ao recolherem dados de imagem por ressonância magnética funcional enquanto homens americanos brancos visualizavam imagens de rostos desconhecidos; de pessoas de raça negra e branca.

---

<sup>9</sup> Investigação funcional por ressonância magnética (IRMf) é um tipo de investigação por ressonância magnética que tira vantagem do fato de as mudanças na distribuição de elementos (como oxigênio) alterarem as propriedades magnéticas do encéfalo. Pelo fato do consumo de oxigênio variar com o comportamento, é possível mapear e medir as alterações produzidas por ele ( Kolb e Whishaw p.545, 2002)

Outra observação foi registrada com as evidências de um sinal mais forte, quando os estímulos são apresentados abaixo do limiar da percepção consciente, sugerindo que a resposta automática é reprimida quando o participante percebe, conscientemente, os participantes de outro gênero. Cunningham et al. (2004) sugeriram que essa supressão seria, possivelmente, o resultado de mecanismos regulatórios que controlam as respostas de preconceito de raças, relacionadas com atitudes implícitas, quando refletem comportamentos de nossas atitudes explícitas.

Com base nesses experimentos surge, então, um modelo com três estruturas cerebrais principais, relacionadas com ativação neural automática para a regulação de atitudes implícitas. Essas estruturas são: amígdala, córtex prefrontal e córtex cingulado anterior (Stanley et al., 2008).

A amígdala é um pequeno grupo de núcleos localizado bilateralmente na região anterior do lobo temporal, que tem sido extensamente estudada com relação à aprendizagem emocional implícita e memória, bem como no que diz respeito aos efeitos automáticos de estímulos emocionais sobre cognição e percepção (Stanley et al., 2008; Kolb & Whishaw, 2002).

O córtex pré-frontal, particularmente grande no cérebro humano, é responsável pelo controle selecionado dos movimentos, que podem ser direcionados por uma seleção interna, como memória e emoção, ou por uma reação a um contexto (informações ambientais); assim sendo, ele participa diretamente da seleção de comportamentos apropriados a um determinado momento e local, também de grande importância em respostas a tarefas que exigem controle executivo, como organização e planejamento (Kolb & Whishaw, 2002).

O córtex cingulado anterior está envolvido na detecção de atitudes implícitas, assim como o córtex pré-frontal, em sua regulação (Stanley et al., 2008).

Observa-se, em Stanley et al. (2008), que a amígdala está estruturalmente bem situada para combinar entradas sociais e cognitivas e para modular aspectos automáticos de cognição e comportamento. A entrada para a amígdala é diversificada, incluindo as contribuições a partir do nível baixo de áreas sensoriais e de regiões cerebrais subjacentes à memória e processos cognitivos superiores. A saída da amígdala também é generalizada e vai desde o tronco cerebral e hipotálamo para o córtex sensorial precoce e áreas corticais associadas. Nota-se também que, com suas diversas projeções, a amígdala modula uma gama de

funções cognitivas, como memória e atenção, bem como as respostas autonômicas, na presença de estímulos emocionalmente marcantes.

Ela foi pela primeira vez ligada a atitudes implícitas em um estudo realizado por Phelps et al. (2000), que utilizaram em participantes de raça branca quando expostos a imagens de rostos brancos e negros de pessoas desconhecidas, estudo este já descrito anteriormente. Os resultados deste estudo sugeriram que a amígdala está envolvida na ativação de preconceito racial correlacionado com atitudes implícitas (Stanley et al., 2008).

Um segundo componente foi identificado e relacionado com ativação neural automática para a detecção de atitudes implícitas, quando da constatação de que a resposta por meio da ativação da amígdala era suprimida no momento em que respostas para estímulos automáticos eram dadas de forma consciente. Cunningham et al. (2004) sugeriram que outras regiões do cérebro, possivelmente, detectavam a presença da atitude implícita, induzindo e modulando estímulos de resposta automática na amígdala.

Para investigar esta possibilidade, Cunningham et al. (2004) calcularam um índice de modulação na amígdala para a condição supraliminar, ou seja, a resposta dada depende do processamento de conceitos, ou “de cima para baixo”, no qual o indivíduo reorganiza os dados (resposta processada pelo controle executivo) em comparação com a subliminar, em que a resposta dada é codificada da mesma forma como foi entendida, ou “de baixo para cima”, cujas informações entram no cérebro pelos receptores sensoriais e são processadas em uma série de regiões corticais e subcorticais (Kolb & Whishaw, 2002).

Os resultados deste estudo foram utilizados como prova de que o Córtex Pré Frontal Dorsolateral e Córtex Cingulado Anterior foram envolvidos na regulação de atitudes implícitas negativas espontaneamente ativadas. Em sua hipótese, Cunningham et al. (2004) descreviam que se a amígdala está envolvida na ativação de respostas referentes à raça e correlacionada com as atitudes implícitas, então, esse tempo de resposta de percepção consciente de uma atitude implícita induzida por estímulo não deveria ser uma condição para o seu recrutamento (da amígdala). Eles testaram essa hipótese recolhendo dados através de imagem por ressonância magnética funcional de participantes americanos e brancos enquanto visualizavam rostos de pessoas desconhecidas brancas e negras, que lhes foram apresentadas de forma subliminarmente, ou seja, não vistos conscientemente pelo participante, e

supraliminarmente, ou seja, imagens vistas conscientemente. Descobriram que uma melhoria das respostas BOLD<sup>10</sup> na amígdala, para rostos negros versus brancos, foi significativamente forte na condição subliminar do que foi na condição supraliminar.

Na verdade, eles descobriram que a atividade da amígdala suscitada de forma supraliminar com a apresentação de faces refletia a combinação de atitudes implícitas e explícitas dos participantes. Portanto, embora pareça que a amígdala é automaticamente recrutada durante a ativação de atitudes implícitas das etnias relatadas, poderá não ser ativada para todos os aspectos da resposta comportamental (Cunningham et. al., 2004).

Cunningham et al. (2004) verificaram, com a realização de estudos, que a atividade no Córtex Pré Frontal Dorsolateral e do Córtex Cingulado Anterior foi correlacionado com a atenuação da amígdala à resposta supraliminar em relação a atitudes de preconceito racial, em estudos relacionados à espécie. Com bases nestes resultados e em estudos anteriores, os autores sugerem que o Córtex Pré Frontal Dorsolateral está envolvido no engajamento do controle cognitivo, na medida em que os participantes do estudo utilizam controle executivo para combater a ativação de atitudes implícitas. Esses resultados sugerem, portanto, que o cérebro pode regular a ativação automática das atitudes implícitas construindo e utilizando mecanismos de controle cognitivo.

Historicamente, os métodos de psicologia experimental estavam restritos a medidas comportamentais: o autorrelato<sup>11</sup>, tempo de reação e respostas fisiológicas como, por exemplo, condutância de pele e dilatação pupilar. Essas medidas revelam, entretanto, apenas os resultados finais da atividade neural que dão origem a um comportamento.

Novos estudos em neurociências devem estender esses métodos, uma vez que permitem entender os processos neurais envolvidos, além dos resultados finais. Com isso, a neurociência social pode avaliar a contribuição dos vários sistemas e circuitos neurais em determinados processos psicológicos (Stanley et al., 2008).

Pode-se verificar, na figura abaixo, a presença de 3 componentes atuando de forma direta com a ativação neural automática para a regulação de atitudes implícitas. A amígdala é envolvida na avaliação automática de relevância social para

---

<sup>10</sup> Capacidade de mapear e medir o nível arterial de oxigênio dependente, que varia de acordo com o comportamento (Stanley & cols., 2008; Kolb & Whishaw p.545, 2002).

<sup>11</sup> Informações relatadas pelos pesquisados aos pesquisadores por meio de questionários (Stanley et al., 2008; Derks et al., 2008; Nosek, 2007; Greenwald et. al., 2002)

estímulos, enquanto o córtex cingulado anterior e o córtex pré-frontal dorsolateral estão envolvidos na detecção de tais estímulos, e do regulamento da resposta da amígdala, respectivamente (Stanley et al., 2008).

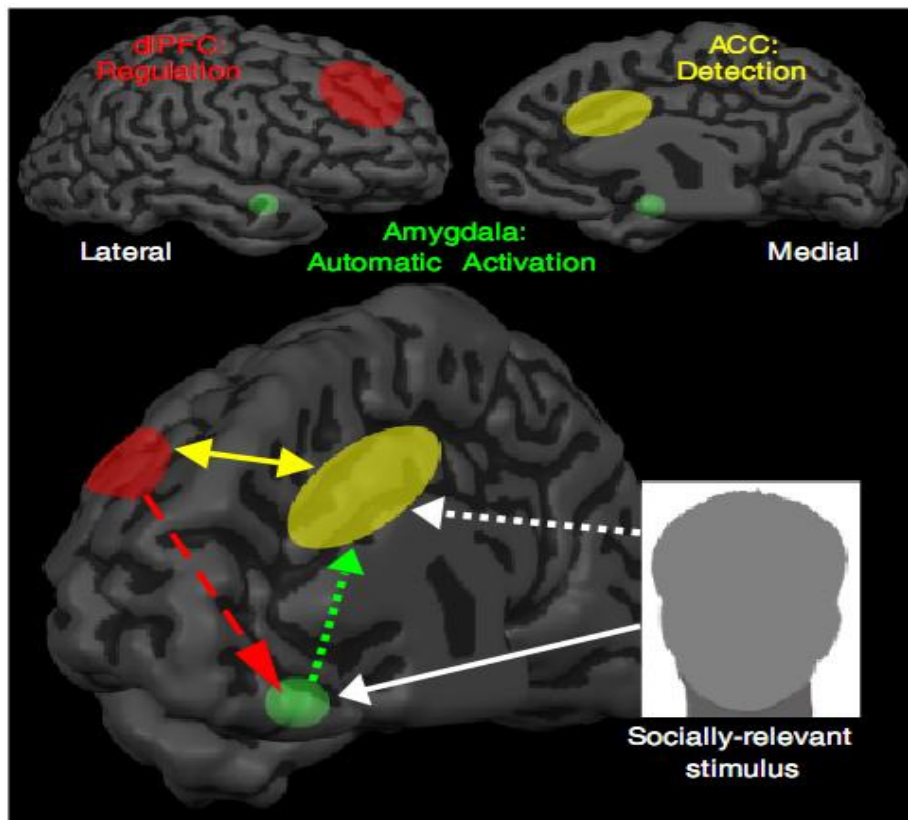


Figura 2 - Modelo de Bases Neurais para Atitudes Implícitas (Stanley et al., p.168, 2008).

É detectável, hoje, um impacto de grande relevância e de cunho social no que diz respeito a estigmas e estereótipos. Um exemplo disso é um estudo sobre o desempenho de mulheres nas áreas da matemática e das ciências, tornando-se um estereótipo marcante e negativo para o sexo feminino. Isto pode ser verificado em um discurso proferido, no início do ano de 2005, por Lawrence Summers, ex-presidente da Universidade de Harvard, alegando que falta nas mulheres uma habilidade inata em matemática e nas ciências e que isso representa a razão para que muitas delas não se encontrem sequer como alunas ou professoras nestas duas áreas (Derks, B.; Inzlicht, M. & Kang, S. 2008).

Esse preconceito, que exerce força negativa sobre o sexo feminino, foi comprovado por um estudo de Krendl & Kols. (2008) que, utilizando imagem por

ressonância magnética funcional, tentaram compreender as bases neurais para o estereótipo de ameaça<sup>12</sup> nas mulheres quanto ao desempenho em matemática.

Em ambos os efeitos, em estereótipos de ameaça e controle de condições, as mulheres completaram um teste para medir seu desempenho nessa área. Além do efeito clássico do estereótipo de ameaça em seu desempenho, a imagem por ressonância magnética funcional mostrou um resultado que nos deixa claro os mecanismos subjacentes a esse efeito: as mulheres, em condições de controle, mostraram melhoras no desempenho da matemática e as mulheres expostas ao estereótipo ameaça, ou seja, quando foram informadas de que não exerciam bom desempenho nesta área, demonstraram uma pior condição de desempenho ao longo do tempo.

Não surpreende que as mulheres sob controle de condições tenham demonstrado um aumento no recrutamento das regiões neurais que são associadas com aprendizagem e desempenho da matemática, incluindo o córtex pré-frontal inferior, o córtex parietal inferior esquerdo e o giro angular bilateral (Dehaene, Spelke, Pinel, Stănescu & Tsivkin, 1999; Delazer et al. 2003).

No entanto, as mulheres que tinham sido alertadas sobre seu grupo, supostamente inferior, no desempenho da matemática, não mostraram atividades reforçadas referentes a essa área, relacionadas com as regiões cerebrais. Ao invés disso, elas mostraram ativação aumentada na região ventral anterior do córtex cingulado, uma área que tem sido associada, emocionalmente, com a auto-regulação e com a transformação de informações afetivas sociais, quando expostas ao comentário do desempenho inferior de seu gênero no desempenho da matemática (Derks, B.; Inzlicht, M. & Kang, S. 2008).

Segundo Derks, B.; Inzlicht, M. & Kang, S. (2008), esses resultados sugerem que o estereótipo de ameaça de desempenho de matemática afeta as mulheres de duas maneiras: em primeiro lugar, ela desorganiza o recrutamento normal de áreas cognitivas exigidas para a alta performance em matemática; em segundo lugar, ela aumenta o recrutamento de áreas que permitem a transformação e regulação das emoções.

---

<sup>12</sup> Comportamento desencadeado através das emoções que geram conflito. (Amaral, 1994). Estereótipo é uma ameaça situacional em que os indivíduos estão em risco, por força de suas ações ou comportamentos conforme estereótipos negativos sobre o seu grupo (Steele e Aronson, 1995).

Ainda com base nos estudos, Derks, B., Inzlicht, M. & Kang, S. (2008) sugerem que as pessoas podem sentir-se ameaçadas por estereótipos negativos no interior de seus grupos; mas também podem sentir-se ameaçadas quando suspeitam de que a identidade social pode colocá-las em risco de desvalorização social, exclusão e tratamentos preconceituosos.

Conforme Holland (1996, p. 199):

“Vai ser difícil a ciência do comportamento ajudar, se os que a produzem não estiverem dispostos a: 1) Envolver-se com os que sofrem e não apenas conhecer o seu sofrimento; 2) Trabalhar com eles nas mudanças necessárias e não apenas para eles; 3) Interferir na organização e administração social das contingências relacionadas ao controle do comportamento na cultura existente” (Ibidem, 1996)

#### **4 OBJETIVOS**

#### **4.1 Gerais**

O objetivo deste estudo é identificar a atitude do professor diante de uma educação inclusiva.

#### **4.2 Específicos**

- Investigar a atitude explícita dos professores com relação aos alunos com deficiência em sala de aula regular;
- Investigar a atitude implícita dos professores com relação aos alunos com deficiência em sala de aula regular;
- Verificar se existe discrepância entre o que é explicitado com o que é processado implicitamente no que diz respeito a preconceito com relação às deficiências dos alunos.

## **5 MÉTODO**



## 5.1 Participantes

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão/exclusão para a pesquisa:

- **Critério de Inclusão:** Professores que durante ano letivo de 2009 ou anos anteriores tenham acompanhado pelo menos um (01) aluno com deficiência em sua sala de aula regular.
- **Critério de Exclusão:** Professores que não atuem no momento nem nunca atuaram com alunos deficientes em sua sala de aula regular.

Ressalto que os participantes com o cargo de Coordenador Pedagógico e Assistente de Direção, atuam em sala de aula na rede municipal de ensino, quando o professor de uma determinada sala, ausenta-se do trabalho. Desta maneira, eles enquadram-se no critério de inclusão.

Tabela 1. Participantes e Atuação por nível de Ensino e Gênero

| Participantes<br>/ Atuação | Assistente de |          |             |          |           |          |
|----------------------------|---------------|----------|-------------|----------|-----------|----------|
|                            | Professor     |          | Coordenador |          | Direção   |          |
|                            | Masculino     | Feminino | Masculino   | Feminino | Masculino | Feminino |
| <b>Fundamental</b>         |               |          |             |          |           |          |
| I                          | 0             | 15       | 0           | 1        | 0         | 0        |
| <b>Fundamental</b>         |               |          |             |          |           |          |
| II                         | 8             | 15       | 0           | 0        | 0         | 1        |

Conforme tabela 1, participaram deste estudo, compondo a amostra, 38 professores, 01 Coordenador Pedagógico e 01 Assistente de Direção, todos pertencentes a uma escola regular municipal de São Paulo. Oito destes professores são do sexo masculino e o coordenador e assistente, do sexo feminino. Quinze dos professores trabalham com o ensino Fundamental I, ou seja, trabalham com crianças da 1ª à 4ª séries, porém, todos possuem graduação em nível superior; os demais 23 professores atuam com o nível Fundamental II (alunos da 5ª à 8ª séries).

Dos participantes, 06 possuem curso de especialização: dois em Psicopedagogia; um em Deficiência Visual; um em Múltiplas Deficiências; um em Literatura e um em Serviço Social. Os professores com especialização em Psicopedagogia possuem uma segunda especialização, um em Violência Domiciliar e outro em Deficiência Mental, o qual poderá ser verificado na tabela 2.

Tabela 2. Formação Acadêmica

| <b>Formação Acadêmica</b>  | <b>N</b>  | <b>%</b>   |
|----------------------------|-----------|------------|
| Apenas Graduação           | 34        | 85         |
| Graduação e Especialização | 6         | 15         |
| <b>Total</b>               | <b>40</b> | <b>100</b> |

Como podemos verificar na tabela 2, apenas 15% dos pesquisados possuem alguma especialização além da graduação.

Tabela 3. Idade dos Professores

| <b>Idade dos Docentes</b> | <b>N</b>  | <b>%</b>   |
|---------------------------|-----------|------------|
| Entre 20 e 30 anos        | 8         | 20         |
| Entre 31 e 40 anos        | 11        | 27,5       |
| Entre 41 e 50 anos        | 15        | 37,5       |
| Acima de 51 anos          | 6         | 15         |
| <b>Total</b>              | <b>40</b> | <b>100</b> |

A idade dos professores variou de 25 a 68 anos. Sete possuem menos de 10 anos de experiência na educação; 13 entre 10 e 15 anos; 09 entre 16 e 20 anos; 08 entre 21 e 25 e 3 acima de 25 anos.

Tabela 4. Tempo de Atuação dos Professores em sala de aula

| <b>Tempo de Atuação</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|----------|----------|
|-------------------------|----------|----------|

|                  |    |      |
|------------------|----|------|
| Até 10 anos      | 7  | 17,5 |
| De 11 a 15 anos  | 13 | 32,5 |
| De 16 a 20 anos  | 9  | 22,5 |
| De 21 a 25 anos  | 8  | 20   |
| Acima de 25 anos | 3  | 7,5  |
| Total            | 40 | 100  |

Conforme tabela 4, entre os professores, sete possuem menos de 10 anos de experiência na educação; 13 entre 10 e 15 anos; 09 entre 16 e 20 anos; 08 entre 21 e 25 e 3 acima de 25 anos.

**Tabela 5. Tempo em que o professor atua com inclusão em sala**

| <b>Tempo de Atuação na Inclusão</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------|----------|----------|
| Até 5 anos                          | 17       | 42,5     |
| De 6 a 10 anos                      | 15       | 37,5     |
| De 11 a 15 anos                     | 6        | 15       |
| De 16 a 20 anos                     | 0        | 0        |
| Acima de 21 anos                    | 2        | 5        |
| Total                               | 40       | 100      |

Na tabela 5, pudemos observar que aproximadamente 45% dos professores pesquisados já atuam com aluno deficiente em sala de aula regular há pelo menos cinco anos.

## **5.2 Local**

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal, de ensino regular, situada na zona oeste, periferia de São Paulo.

## **5.3 Instrumento**

Para a coleta de dados foram utilizados 02 Questionários, sendo o primeiro, com questões semi estruturadas fechadas (ANEXO D), o segundo com questões de ordem pessoal (ANEXO E); e 01 Teste (TAI) computadorizado (ANEXO F).

Ambos os questionários foram baseados nos mesmos que foram apresentados por Nosek (2007) em seu teste (IAT) on line e reformulados de acordo com o interesse desta pesquisa.

O roteiro de questões do primeiro questionário tentou focalizar especificamente as seguintes dimensões:

- concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, idéia, opinião e a representação que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva);
- desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas e atitudes apresentadas pelos participantes na realização do processo);
- condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da permanência deste aluno em sala de aula, observando as dificuldades dos professores em receber esta clientela).

O roteiro de questões do segundo questionário seguiu com questões acerca da identidade do pesquisado, como idade, sexo, formação acadêmica, etc.

O terceiro instrumento utilizado foi o Teste de Associação Implícita – TAI (Anexo F), apresentado por Brian A. Nosek, on line, no ano de 2007, mas que já vem sendo estudado e desenvolvido por vários pesquisadores há mais de 10 anos (Greenwald & Banaji, 1995; Greenwald, Mc Ghee & Schwartz, 1998; Greenwald, Nosek & Banaji, 2003; Nosek, 2005; Nosek & Smyth, 2007) e que identifica e avalia atitudes comportamentais inconscientes entre diferentes classes sociais, etnias e preferências, o qual foi adaptado, nessa pesquisa, para avaliar atitudes inconscientes de professores em relação à inclusão de crianças com deficiência em suas salas.

A adaptação consistiu em substituir as imagens do teste de origem (fotos de negros e brancos quando da identificação de preconceito racial; de pessoas gordas e magras para identificar preferências para uma destas duas categorias, etc.) por imagens de crianças com e sem deficiência, sem, no entanto modificar a estrutura do mesmo.

Este teste demonstra as divergências conscientes – inconscientes de forma mais convincente do que métodos anteriores de entrevistas e questionários em

relação às atitudes implícitas – explícitas dos educadores diante dos educandos com distúrbios do desenvolvimento.

O presente estudo envolveu pesquisa teórica e de campo, permitindo o embasamento literário para a contextualização, delineando a discussão sobre a temática proposta.

Visando organizar os caminhos percorridos no delineamento e elaboração da pesquisa, optou-se por organizar o percurso metodológico para melhor compreensão, conforme segue.

### **6.1 Aspectos Éticos**

Este estudo foi conduzido de acordo com os requerimentos do Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O projeto foi aprovado pelo referido Comitê (Anexo A). Todos os participantes tiveram pleno conhecimento dos objetivos e métodos do experimento e deram seu consentimento por escrito. Foram devidamente avisados de que todas as informações fornecidas são estritamente sigilosas.

- Desenvolvimento e encaminhamento da Carta de Autorização e Informação, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a obtenção do levantamento de dados, à Instituição a ser pesquisada (ANEXO B).
- Desenvolvimento e encaminhamento da Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa, com texto explicativo a respeito do estudo a ser desenvolvido, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Ao receber o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante foi avisado de que sua identidade será mantida sob sigilo e que poderão retirar-se da pesquisa a qualquer momento. A pesquisa oferece riscos mínimos (como constrangimento, por exemplo) aos participantes, além disso, os resultados serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica.

### **6.2 Método de Aplicação dos Instrumentos**

A aplicação dos questionários seguiu o método do Contato Direto, realizado individualmente, em lugar próprio e discreto, segundo a disponibilidade do sujeito e em dia previamente combinado para que não houvesse prejuízo no horário de aula do professor. A pesquisadora permaneceu junto ao pesquisado o tempo em que ele necessitou para a completa realização das questões. O segundo questionário

foi iniciado logo após a conclusão do primeiro. O tempo para realização dos questionários variou entre cinco e quinze minutos.

Vale salientar, que “no contato direto, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário e responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas” (Richardson, 1999, p. 196). Segundo o autor, neste método de aplicação do instrumento, é preciso haver por parte do pesquisador o cuidado de não colocar seu ponto de vista aos participantes da coleta de dados.

O teste (TAI) foi aplicado no mesmo dia, após a finalização dos questionários, em uma sala disponibilizada, na unidade escolar, para esta finalidade. Nesta sala, ficavam apenas o pesquisador e o pesquisado, sem qualquer tipo de interferência que viesse a prejudicar a concentração para a realização do mesmo. A pesquisadora concedeu algumas informações quando necessário (no momento em que na tela do computador apareciam slides com orientações para a próxima seqüência de telas), com o cuidado de não influenciar a resposta a ser dada pelo professor. O tempo para a efetivação do TAI variou entre dez e vinte e cinco minutos.

O teste foi confeccionado em um notebook de uso pessoal da pesquisadora, sendo utilizado somente para este fim, durante o tempo necessário para a conclusão da coleta de dados.

### **6.3 Ordenação e Critérios de Análise de Dados**

Os questionários respondidos foram enumerados de acordo com a seqüência com que os participantes respondiam e o TAI foi salvo em uma pasta de resultados, criada no próprio computador, com o nome do pesquisado, também numerado na mesma ordem em que completavam o teste.

Os dados coletados tanto dos questionários quanto do TAI foram digitados e organizados em tabelas no Excel (domínios quantificáveis) e, posteriormente, analisados com uso dos softwares Statistica 8.0 e SPSS 17.0.

As respostas foram analisadas utilizando Análise de Variância (ANOVA) e, para os casos onde se observou efeitos significativos (foi adotado  $p < 0,05$ ) análise *post hoc* com Fischer LSD. Além disso, foram também utilizados testes de Chi-Quadrado e de *t de Student*. Os dados estão descritos sob forma de média, erro padrão e intervalo de confiança.

## 7 RESULTADOS

### 7.1 Atitudes Explícitas - Questionário

O questionário aplicado continha questões relacionadas ao posicionamento dos professores com relação a alunos com alguma deficiência.

Na primeira questão os professores tinham que escolher qual das afirmativas mais correspondiam a seu posicionamento (ex.: prefiro fortemente pessoas sem deficiência em sala). Para a análise dessa questão foi realizado teste Chi-Quadrado assumindo distribuição equivalente de respostas entre as 7 categorias possíveis.

Como pode ser observado na Tabela 6, verificamos efeito significativo ( $p < 0,001$ ) com relação a distribuição das respostas. A Tabela 6 apresenta também o número de respostas emitidas para cada categoria e seu correspondente percentual com relação ao total de respostas podendo ser verificado que a categoria “Gosto igualmente de alunos com ou sem deficiência em sala” destacou-se entre as demais correspondendo a 67,5% de todas as respostas.

Com a finalidade de investigar o impacto desse item no efeito significativo observado, realizou-se novo teste de Chi-Quadrado, entretanto, excluindo-se o item “Gosto igualmente de alunos com ou sem deficiência em sala”. Nesta nova análise, não foi verificado efeito significativo ( $p = 0,7$ ) sinalizando que a distribuição de respostas entre as demais categorias se deu de forma equivalente.

**Tabela 6. Preferência por alunos com ou sem deficiência em sala de aula**

| Preferência                   | Respostas |            | $p$ (Chi-Quadrado) |
|-------------------------------|-----------|------------|--------------------|
|                               | N         | Percentual |                    |
| Fortemente sem deficiência    | 3         | 7,5        | <0,001             |
| Moderadamente sem deficiência | 4         | 10         |                    |
| Ligeiramente sem deficiência  | 2         | 5          |                    |
| Gosta igualmente              | 27        | 67,5       |                    |
| Ligeiramente com deficiência  | 1         | 2,5        |                    |
| Moderadamente com deficiência | 3         | 7,5        |                    |
| Fortemente com deficiência    | 0         | 0          |                    |
| Total                         | 40        | 100        |                    |



Na questão seguinte, os professores tinham que julgar de 0 a 10 (sendo 0 desfavorável e 10 favorável) sua preferência por pessoas com ou sem deficiência. Neste caso, teste de *t* de *Student* pareado foi conduzido a fim de se verificar se existem diferenças nas preferências dos professores avaliados. A Tabela 7 apresenta a média ( $\pm$ EP) das notas dadas pelos professores para suas preferências com relação as pessoas com ou sem deficiência, além do valor de *p* obtido no teste *t* de *Student*. Como pode ser observado na Tabela 7, professores não apresentaram diferença significativa com relação a sua preferência por pessoas com ou sem deficiência, ao contrário, as respostas se deram de forma muito semelhante ( $p=0,96$ ).

**Tabela 7. Escala de preferência**

| <b>Preferência</b> | <b>Média</b> | <b>EP</b> | <b>Teste <i>t</i></b> |
|--------------------|--------------|-----------|-----------------------|
| Com deficiência    | 6,8          | $\pm 0,4$ | 0,96                  |
| Sem Deficiência    | 6,9          | $\pm 0,4$ |                       |

A próxima questão foi com relação a naturalidade dos professores com relação aos alunos com deficiências. Os professores podiam responder que consideram ter uma atitude pouco, moderadamente ou muito natural. Para esta questão foi realizado teste de Chi-Quadrado.

Pela Tabela 8 podemos verificar efeito significativo ( $p<0,001$ ). Além disso, a Tabela 8 apresenta o número de respostas emitidas para cada categoria e seu correspondente percentual com relação ao total de respostas podendo ser verificado que a resposta “Atitude pouco natural” foi emitida por apenas 1 professor correspondendo a apenas 2,5% das respostas totais emitidas. Com a finalidade de investigar o impacto desse item no efeito significativo observado, realizou-se novo teste de Chi-Quadrado, entretanto, excluindo-se o item “Atitude pouco natural”.

Nessa nova análise, não foi verificado efeito significativo ( $p=0,3$ ) sinalizando que a distribuição de respostas entre as demais categorias se deu de forma equivalente.

**Tabela 8. Naturalidade da atitude**

| Respostas                      |    |            |                    |
|--------------------------------|----|------------|--------------------|
| <b>Naturalidade da atitude</b> | N  | Percentual | $p$ (Chi-Quadrado) |
| Muito                          | 23 | 57,5       | <0,001             |
| Moderadamente                  | 16 | 40,0       |                    |
| Pouco                          | 1  | 2,5        |                    |
| Total                          | 40 | 100        |                    |

Por fim, os professores foram questionados sobre o que eles consideram pessoas normais e o que eles consideram pessoas com deficiência. A Tabela 9 apresenta os dados relativos a indagação sobre o que são pessoas normais. Como pode ser observado na Tabela 9, nenhum professor atribuiu em sua classificação de pessoas normais aquelas que “tem uma boa aparência física”. Por outro lado, a maior parte das respostas se concentra em “consegue desenvolver todas as suas potencialidades”, “tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala”, e “tem seu desempenho cognitivo completo”.

**Tabela 9. Classificação de pessoas normais**

| <b>PESSOAS NORMAIS SÃO AQUELAS QUE:</b>   | <b>N</b> |
|---|----------|
| Tem uma boa aparência física  | 0        |
| Tem seu desenvolvimento cognitivo completo  | 13       |
| Tem uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo   | 2        |
| Tem todas as suas potencialidades psicomotoras, apresenta um bom desenvolvimento cognitivo e tem uma boa aparência física | 5        |
| Não atrapalha, consideravelmente, a rotina da sala de aula  | 4        |
| Consegue desenvolver todas as suas potencialidades  | 18       |
| Tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala   | 18       |

Nessa mesma direção, a tabela 10 mostra que nenhum professor coloca que pessoas com deficiência são aquelas que “não tem boa aparência física”. E, assim como observado com relação às crianças normais, a maior parte das respostas dos professores atribuiu as pessoas com deficiência aspectos como “tem seu

desempenho cognitivo prejudicado” e “não consegue desenvolver suas potencialidades.

**Tabela 10. Classificação de pessoas com deficiência**

| <b>PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SÃO AQUELAS QUE:</b>  | <b>N</b> |
|--|----------|
| Não tem boa aparência física   | 0        |
| Tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado  | 21       |
| Não tem boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo                              | 1        |
| Tem dificuldades no potencial psicomotor, prejuízo no desenvolvimento cognitivo e sem boa aparência física | 1        |
| Atrapalha a rotina da sala de aula   | 1        |
| Não consegue desenvolver suas potencialidades  | 24       |
| Não acompanha a dinâmica da sala de aula   | 10       |
| Deveria estudar em sala especial, pois não acompanha as crianças sem deficiência                           | 6        |

## **7.2 Atitudes implícitas – TAI adaptado**

A análise das respostas do TAI foi realizada com base no número de acertos e tempo de reação. Por não existirem erros por omissão, o total de erros é igual ao total de respostas subtraindo-se o total de acertos. Ao analisar os dados, foram então consideradas como variáveis dependentes o total de acertos, transformados em porcentagem de acertos e o tempo de reação (milissegundos).

Para a análise foi utilizado modelo de Análise de Multi Variância (MANOVA) considerando, para acertos e tempo de reação, os fatores:

1. Bloco do Teste (Bloco): divisão do teste TAI adaptado em função do tipo de bloco. Seis níveis: imagem (na tela eram apresentadas somente imagens), palavra (na tela eram apresentadas somente palavras), imagem sem conflito (na tela eram apresentadas imagens ou palavras; os pares de termos eram bom/sem deficiência e mau/com deficiência – neste bloco foram agrupadas as respostas das telas de julgamento das imagens), palavra sem conflito (na tela eram apresentadas imagens ou palavras; os pares de termos eram bom/sem deficiência e mau/com deficiência – neste bloco foram agrupadas as respostas das telas de julgamento das palavras), imagem com conflito (na tela eram apresentadas imagens ou palavras; os pares de termos eram bom/com deficiência e mau/sem deficiência – neste bloco

foram agrupadas as respostas das telas de julgamento das imagens e palavras com conflito (na tela eram apresentadas imagens ou palavras; os pares de termos eram bom/com deficiência e mau/sem deficiência – neste bloco foram agrupadas as respostas das telas de julgamento das palavras).

2. Gênero: masculino e feminino;
3. Interação Bloco\*Gênero

Com relação ao total de acertos, a Tabela 11 apresenta a média ( $\pm$ Erro Padrão (EP)) do percentual de acertos de todos os participantes dividida em função dos Blocos do TAI.

**Tabela 11. Percentual de acertos em função dos Blocos do TAI.**

| Bloco                | Média | +EP |
|----------------------|-------|-----|
| Imagem               | 84,4  | 1,8 |
| Palavra              | 97,6  | 0,7 |
| Imagem sem conflito  | 88,1  | 2,5 |
| Palavra sem conflito | 90,9  | 1,4 |
| Imagem com conflito  | 65,6  | 4,1 |
| Palavra com conflito | 87,9  | 3,0 |

Já a Tabela 12 apresenta os valores de F e p obtidos na MANOVA. Podemos observar efeito significativo para Bloco ( $p < 0,0001$ ) e para interação Gênero\*Bloco ( $p = 0,015$ ).

**Tabela 12. Valores de F e p obtidos na ANOVA para Acertos no TAI.**

|              | F      | p        |
|--------------|--------|----------|
| Gênero       | 1,5245 | 0,224518 |
| Bloco        | 9,9462 | 0,000000 |
| Bloco*Gênero | 0,3187 | 0,901338 |

Em função dos efeitos obtidos na MANOVA para Bloco e Interação Bloco\*Gênero, análises *post hoc* com Fischer LSD foram conduzidas.

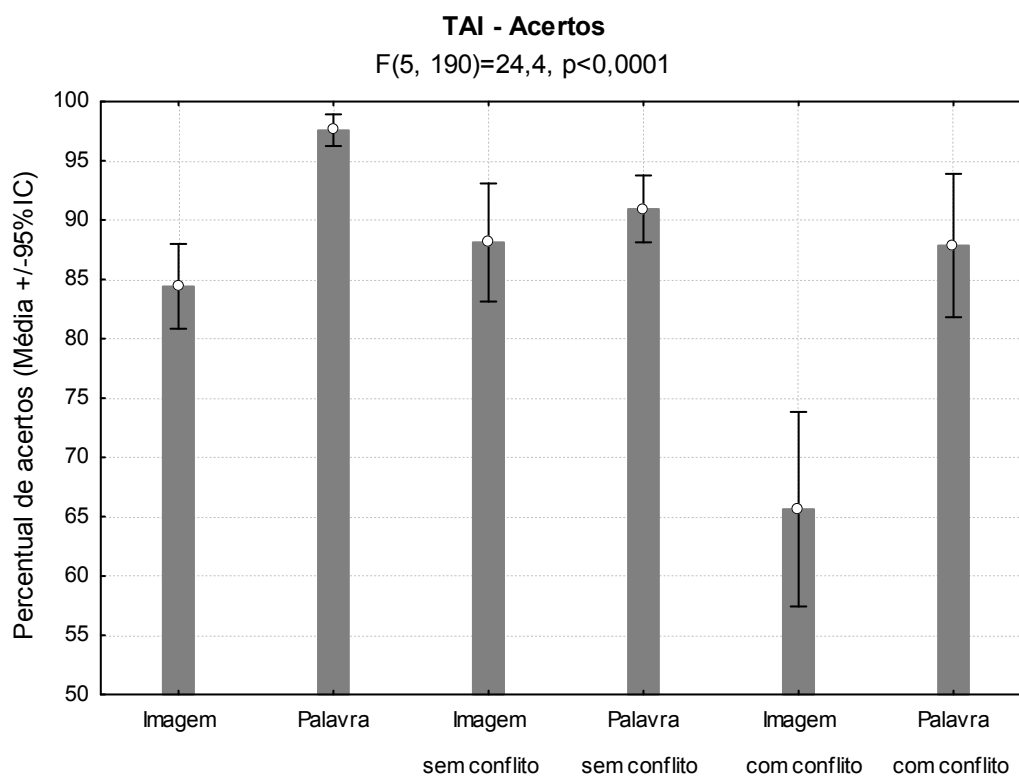
A Tabela 13 apresenta os valores de p obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator Bloco.

**Tabela 13. Valores de p obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator Bloco**

| Bloco | Imagem | Palavra | Imagem<br>sem | Palavra<br>sem | Imagem<br>com | Palavra<br>com |
|-------|--------|---------|---------------|----------------|---------------|----------------|
|-------|--------|---------|---------------|----------------|---------------|----------------|

|                             |           | conflito  | conflito  | conflito  | conflito  |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Imagem</b>               |           |           |           |           |           |
| <b>Palavra</b>              | <0,00001  |           |           |           |           |
| <b>Imagem sem conflito</b>  | 0,09      | <0,01     |           |           |           |
| <b>Palavra sem conflito</b> | 0,002     | 0,09      | 0,1       |           |           |
| <b>Imagem com conflito</b>  | <0,000001 | <0,000001 | <0,000001 | <0,000001 |           |
| <b>Palavra com conflito</b> | 0,8       | <0,00001  | 0,1       | 0,003     | <0,000001 |

Pela Figura 3, podemos observar o percentual de acertos de todos os sujeitos divididos em função de cada bloco do TAI.



**Figura 3. Gráfico de Percentual de acertos**

Considerando o desempenho dos participantes em conjunto com a análise *post hoc* podemos considerar que o percentual de acertos em função dos blocos pode ser compreendido pela seguinte sentença:

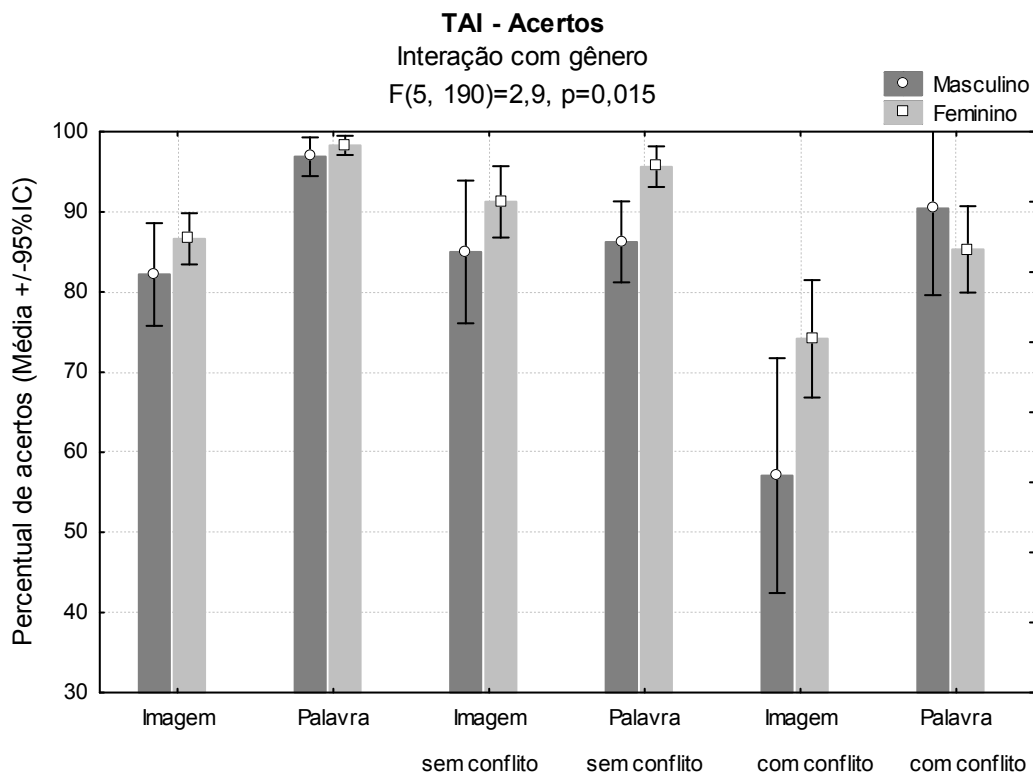
(Imagem com Conflito) < (Imagem = Imagem sem conflito = palavra com conflito) < (Palavra = Palavra sem conflito)

Também foi realizada análise *post hoc* para a interação Gênero\*Bloco. A Tabela 14 apresenta os valores de  $p$  obtidos nessa análise.

**Tabela 14.** Valores de p obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator Interação Gênero\*Bloco

|                            | Masculino          |                           |                            |                            | Feminino           |                           |                            |                            |
|----------------------------|--------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
|                            | Imagem<br>Palavras | Imagem<br>sem<br>conflito | Palavra<br>sem<br>conflito | Palavra<br>com<br>conflito | Imagem<br>Palavras | Imagem<br>sem<br>conflito | Palavra<br>sem<br>conflito | Palavra<br>com<br>conflito |
| <b>Masculino</b>           |                    |                           |                            |                            |                    |                           |                            |                            |
| Imagem                     |                    |                           |                            |                            |                    |                           |                            |                            |
| Palavras                   | 0,009              |                           |                            |                            |                    |                           |                            |                            |
| Imagem<br>sem<br>conflito  | 0,6                | 0,03                      |                            |                            |                    |                           |                            |                            |
| Palavra<br>sem<br>conflito | 0,5                | 0,1                       | 0,8                        |                            |                    |                           |                            |                            |
| Imagem<br>com<br>conflito  | 0,00001            | <0,000001                 | 0,000001                   | <0,000001                  |                    |                           |                            |                            |
| Palavra<br>com<br>conflito | 0,1                | 0,2                       | 0,3                        | 0,5                        | <0,000001          |                           |                            |                            |
| Imagem                     | 0,5                | 0,04                      | 0,7                        | 0,9                        | <0,000001          | 0,4                       |                            |                            |
| Palavras                   | 0,001              | 0,8                       | 0,008                      | 0,02                       | <0,000001          | 0,1                       | 0,00004                    |                            |
| Imagem<br>sem<br>conflito  | 0,1                | 0,3                       | 0,4                        | 0,3                        | <0,000001          | 0,9                       | 0,1                        | 0,01                       |
| <b>Feminino</b>            |                    |                           |                            |                            |                    |                           |                            |                            |
| Palavra<br>sem<br>conflito | 0,007              | 0,80                      | 0,03                       | 0,2                        | 0,02               | 0,3                       | 0,001                      | 0,3                        |
| Imagem<br>com<br>conflito  | 0,1                | 0,00001                   | 0,03                       | 0,02                       | <0,000001          | 0,001                     | 0,00001                    | <0,000001                  |
| Palavra<br>com<br>conflito | 0,5                | 0,020708                  | 0,9                        | 0,9                        | <0,000001          | 0,5                       | 0,6                        | 0,000005                   |
|                            |                    |                           |                            |                            |                    |                           | 0,03                       | 0,0003                     |
|                            |                    |                           |                            |                            |                    |                           |                            | 0,0001                     |

Pela Figura 4, podemos observar o percentual de acertos de todos os sujeitos divididos em função de cada bloco do TAI e em função do Gênero.



**Figura 4. Gráfico de Percentual de acertos e interação com gênero**

Considerando o desempenho dos participantes em conjunto com a análise *post hoc* podemos verificar que tanto para homens quanto para mulheres, o número de acertos na situação de Imagem com Conflito é menor de forma significativa em comparação com todos os outros blocos do teste.

Entretanto, podemos observar que apenas para este mesmo bloco (imagem com conflito) existe uma diferença significativa entre os gêneros, sendo que homens apresentam desempenho inferior neste bloco quando comparados com as mulheres. Para os blocos Imagem, Palavra, Imagem sem Conflito, Palavra sem Conflito e Palavra com conflito não foram observadas diferenças significativas entre homens e mulheres ( $p>0,05$ ).

Já com relação ao tempo de reação, a Tabela 15 apresenta a média ( $\pm$ EP) do tempo de reação de todos os participantes dividida em função dos Blocos do TAI.



Tabela 15. Média  $\pm$ EP para tempo de reação em função dos Blocos do TAI.

| Bloco                | Média $\pm$ EP |
|----------------------|----------------|
| Imagem               | 1386 $\pm$ 90  |
| Palavra              | 1199 $\pm$ 78  |
| Imagem sem conflito  | 1801 $\pm$ 167 |
| Palavra sem conflito | 1454 $\pm$ 131 |
| Imagem com conflito  | 2153 $\pm$ 235 |
| Palavra com conflito | 1714 $\pm$ 197 |

Já a Tabela 16 apresenta os valores de F e  $p$  obtidos na MANOVA. Podemos observar efeito significativo apenas para Bloco ( $p < 0,000001$ ), mas não para Gênero ( $p = 0,2$ ) e Interação Gênero\*Bloco ( $p = 0,9$ ).

Tabela 16. MANOVA para medidas repetidas fator Gênero-TAI\*Gênero

|              | F   | p         |
|--------------|-----|-----------|
| Gênero       | 1,5 | 0,2       |
| Bloco        | 9,9 | <0,000001 |
| Bloco*Gênero | 0,3 | 0,9       |

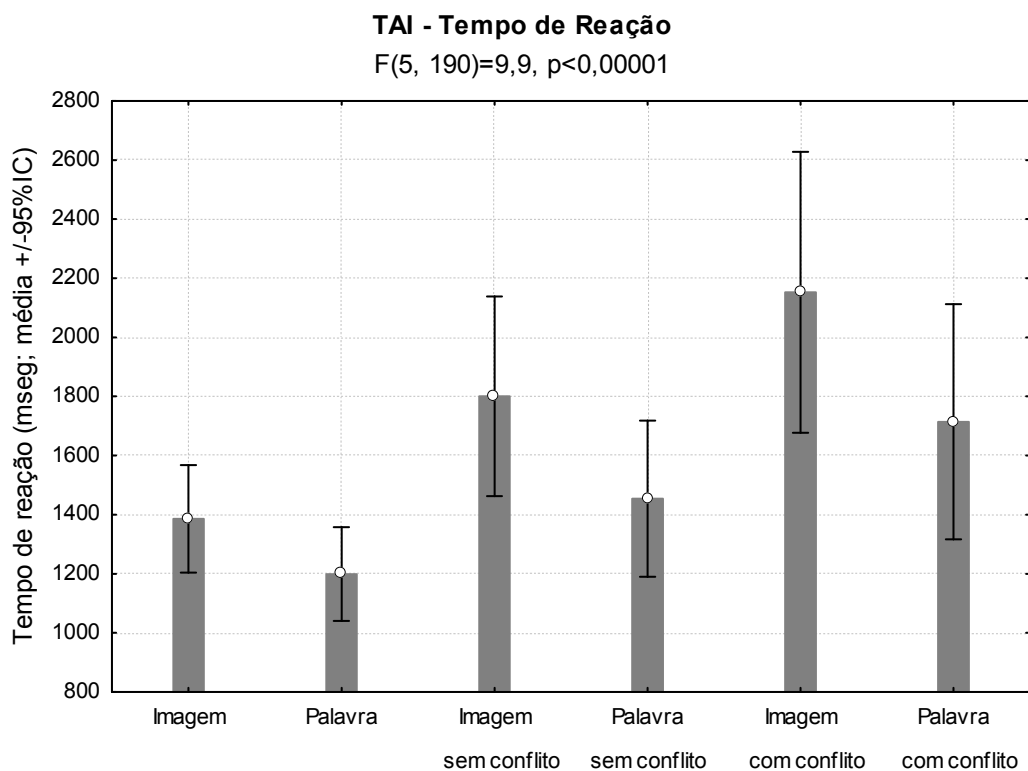
Em função dos efeitos obtidos na MANOVA para Bloco, análise *post hoc* com Fischer LSD foi conduzida.

A Tabela 17 apresenta os valores de  $p$  obtidos pelo teste Fischer LSD para o fator Bloco.

Tabela 17. Análise *post hoc* com Fischer LSD para Teste

| Bloco                | Imagem    | Palavra   | Imagem sem conflito | Palavra sem conflito | Imagem com conflito | Palavra com conflito |
|----------------------|-----------|-----------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Imagem               |           |           |                     |                      |                     |                      |
| Palavra              | 0,04      |           |                     |                      |                     |                      |
| Imagem sem conflito  | 0,002     | <0,000001 |                     |                      |                     |                      |
| Palavra sem conflito | 0,9       | 0,04      | 0,002               |                      |                     |                      |
| Imagem com conflito  | <0,000001 | <0,000001 | 0,001               | <0,00000             |                     |                      |
| Palavra com conflito | 0,01      | <0,0000   | 0,6                 | 0,01                 | 0,0001              |                      |

Pela Figura 5, podemos observar o tempo de reação dos participantes em função de cada bloco do TAI.



**Figura 5. Gráfico de tempo de reação.**

Considerando o tempo de reação por Bloco do TAI em conjunto com a análise *post hoc* podemos considerar que o desempenho em função dos blocos pode ser compreendido pela seguinte sentença:

(Imagem com conflito) > (Imagem sem conflito = palavra com conflito) > (palavra sem conflito = Imagem) > Palavra

Apesar de não serem observados efeitos significativos na interação Bloco\*Gênero para tempo de reação, o desempenho dos sujeitos em função do gênero pode ser verificado pela Figura 6.

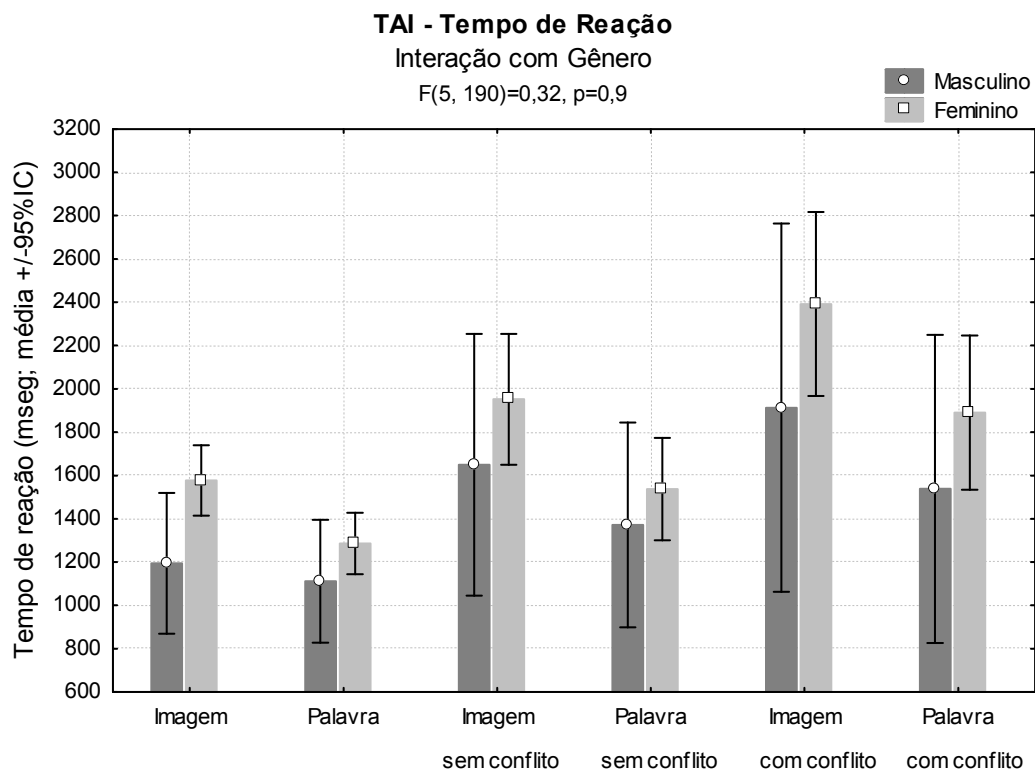


Figura 6. Gráfico de Tempo de Reação em função dos Blocos e do Gênero.

## 8 DISCUSSÃO

Este trabalho buscou verificar as diferenças entre atitudes explícitas e implícitas de educadores com relação a crianças com deficiência em sua sala de aula regular. Como principal achado, observamos uma discrepância entre os resultados obtidos por meio de questionário (informações que podem ser consideradas como medidas das atitudes explícitas) e os obtidos por meio do TAI adaptado (teste que mensura as atitudes implícitas). Esta discrepância pode ser melhor entendida pela observação de desempenho alterado no bloco do TAI adaptado em que há a junção de atributos bons na mesma posição que a classificação de crianças com algum tipo de deficiência em contraste as respostas obtidas no questionário que não sinalizam nenhum tipo de preconceito com relação a pessoas com deficiências.

A alteração no desempenho no TAI, ou o que talvez possa ser chamado de preconceito implícito, foi verificada por diferença significativa nos índices de percentual de acertos e tempo de reação das respostas emitidas pelos professores no bloco com conflito em comparação com os demais. Já no questionário, a ausência do que se pode chamar de preconceito explícito, pode ser vista pela ausência de diferenças significativas nas respostas de preferência por crianças com ou sem deficiência.

Além disso, outro resultado importante foi a interação entre o gênero dos participantes e os blocos do teste; i.e., participantes do sexo masculino apresentaram maior número de erros no bloco com associação entre atributos bons e deficiências em comparação com os do feminino.

Esta discrepância entre o que é explicitado por meio de questionários e o que é verificado por meio de teste computadorizado já foi descrita previamente com relação a questões relacionadas a crenças, etnia, entre outros (Greenwald et al. 1998 e 2002; Jost et al., 2004 e Nosek & Smyth, 2007 ). De fato, em 1998, Greenwald et al. realizou o primeiro estudo utilizando o TAI para avaliar preconceito de raças, utilizando “preto” e “branco” como categorias que deveriam ser associadas a palavras como agradáveis e desagradáveis. Neste estudo, os autores observaram que houve uma preferência implícita a brancos quando comparados a negros, na medida em que os participantes categorizavam mais rapidamente negros quando pareados com desagradáveis do que com agradáveis.

No ano de 2002, os mesmos pesquisadores utilizaram o TAI para medir força de associação de gênero, onde os participantes deveriam relacionar as categorias homens e mulheres a conceitos como inteligente, insensível, forte, amoroso, atlético, entre outros, consigo mesmo e com o outro. Os resultados desse estudo indicaram uma maior associação de gênero masculino com os conceitos de força, atlético e dominante, assim como do feminino com os conceitos professora, sensível, mãe, bondosa. Jost et al. no ano de 2004, realizaram dois estudos, já citados anteriormente, com o instrumento TAI. Já em Nosek (2007), foi utilizado o TAI para identificar e avaliar atitudes comportamentais inconscientes entre classes sociais, verificando preferências por etnia, gênero, opção sexual, identidade política, entre outras. Os resultados mostrados sugeriram maior preferência pela raça branca *versus* a negra, pelos heterossexuais quando comparados aos homossexuais, pelo gênero masculino associado a conceitos como força, insensibilidade e atlético em contraponto ao feminino, quando associado à mãe, carinhosa e sensível.

Até onde verificamos, este trabalho é o primeiro a investigar atitudes implícitas e explícitas com relação às deficiências. É interessante notar que os dados obtidos nesta pesquisa encontram-se alinhados a estudos prévios como descritos anteriormente, mostrando que o preconceito deve ser estudado sob diferentes óticas. A avaliação apenas por meio de entrevistas e questionários traz informações explícitas e passíveis de manipulação (Ranganath, Smith & Nosek, 2008; Nosek, 2007; Jost et al., 2002; Greenwald & Banaji, 1995). Além disso, podem refletir respostas socialmente aceitas, politicamente corretas ou esperadas para determinados grupos sociais. Já a avaliação por meio de testes como o utilizado neste experimento permite revelar atitudes preconceituosas implícitas, não-conscientes, e que podem ter impacto negativo na relação professor-aluno.

O desempenho mensurado pelo número de acertos permitiu verificar uma alteração na integração de informações boas com crianças deficientes e, em contraste, com a integração de informações boas com crianças não deficientes. Além disso, o tempo de reação aumentado nas situações em que atributos bons e deficiência encontravam-se pareados pode sinalizar que a integração desses fatores exige um maior processamento de informação, lentificando as respostas. Apesar deste estudo não integrar as medidas comportamentais com nenhuma técnica de eletroencefalografia ou neuroimagem, estudos prévios sinalizam que há uma

alteração no padrão neuronal de processamento de informações quando existe congruência ou incongruência entre os estímulos.

De fato, recentes avanços em neurociências permitem aos pesquisadores melhores investigações sobre as bases neurais envolvidas em atitudes implícitas envolvendo grupos sociais, como é o caso de Phelps et al. (2000), em estudo já apontado anteriormente, no qual verificou por meio das imagens de ressonância magnética registradas, que atitudes comportamentais de respostas implícitas, relacionadas à raça, geram padrões neuronais de ativação diferenciados quando se compara exposição de pessoas a fotos com faces de negros *versus* brancos.

Na mesma direção, Cunningham et al. (2004) verificaram que a atividade do Córtex Pré-Frontal Dorsolateral e do Córtex Cingulado Anterior foi correlacionada com a atenuação da amígdala à resposta supraliminar em relação a atitudes de preconceito racial. Com bases nestes resultados e em estudos anteriores os autores sugeriram que o Córtex Pré-Frontal Dorsolateral está envolvido no engajamento do controle cognitivo na medida em que os participantes do estudo utilizam controle executivo para combater a ativação de atitudes implícitas. Esse aumento no engajamento cognitivo resulta em aumento no tempo para realizar a tarefa.

Outro ponto a ser destacado é a diferença entre homens e mulheres no desempenho no TAI. Como pôde ser verificado anteriormente, a principal alteração no desempenho foi no bloco com atributos bons pareados com deficiência; existiu efeito de bloco, mostrando que ambos os sexos apresentaram desempenho inferior em comparação com os demais blocos. Entretanto, também se verificou efeito de interação entre bloco e gênero, e análise posterior revelou que homens apresentam desempenho inferior mais robusto quando comparados com as mulheres no bloco de estímulos bons pareados com deficiência. Esta diferença foi verificada para acertos, mas não para tempo de reação. Estudos prévios apontam para efeito de gênero no desempenho de testes como o TAI (Brochu & Morrison, 2007; Geer & Robertson, 2004; Jellison, McConnell & Gabriel, 2004; Steffens, 2005).

No estudo de Brochu & Morrison, os autores investigaram as atitudes implícitas e explícitas relacionadas a sobrepeso. Neste estudo os autores verificaram um efeito de gênero; i.e. homens apresentaram atitudes implícitas mais negativas em comparação com as mulheres quando as telas para julgamento diziam respeito a pessoas obesas. Já Geer & Robertson (2004) investigaram o papel do gênero em

medidas de atitudes explícitas e implícitas com relação a questões referentes a sexualidade.

Assim como Brochu & Morrison, os autores também observaram efeito relacionado ao gênero dos participantes; entretanto, para a temática sexualidade os autores verificaram que as mulheres, em comparação aos homens, apresentaram atitudes implícitas mais negativas.

Na mesma direção, Jellison, McConnell & Gabriel (2004), ao compararem o desempenho de homens homossexuais e heterossexuais em TAI relacionado a questões homossexuais, verificaram efeito relacionado a preferência sexual, ou seja, homens heterossexuais apresentaram desempenho mais negativo em tarefa de atitude implícita quando comparados aos homossexuais.

Por fim, Steffens investigou o efeito de preferência sexual em medidas de atitudes implícitas investigando o desempenho de homens e mulheres homossexuais. Neste estudo, é interessante notar que também existiu diferença entre os grupos no desempenho e, assim como em nosso estudo, os homens apresentaram desempenho mais negativo quando comparados com as mulheres.

É importante notar que em todos esses estudos citados podemos observar efeito de gênero ou de preferência sexual no desempenho do TAI. Além disso, esse efeito é dependente do tipo de TAI empregado, isto é, em tarefas relacionadas a aceitação do outro (questões como obesidade e homossexualidade) os homens apresentam pior desempenho do que as mulheres. Por outro lado, em tarefas relacionadas a sexualidade (TAI que faz pareamento entre atributos bons ou ruins e atitudes sexuais) as mulheres apresentaram desempenho inferior em comparação aos homens.

Neste estudo, o TAI utilizado pareando atributos bons ou ruins e deficiência diz respeito diretamente a aceitação das diferenças. Assim, podemos entender que nossos achados se alinham, de certa forma, aos achados sobre questões como obesidade e homossexualidade que também mostraram desempenho mais prejudicado nos homens quando comparados com as mulheres.

Uma questão importante a ser considerada é que investigamos o desempenho de professores que trabalham em salas regulares contendo alunos com deficiência, mas não comparamos esse desempenho com pessoas que não são da área da educação e que não tenham contato com crianças que possuem

deficiência. Isto faz com que não possamos entender se a proximidade com essas crianças minimiza as atitudes implícitas.

Ou seja, apesar de observamos efeito significativo negativo para o bloco pareando atributos positivos com deficiências, talvez esse desempenho seja menos negativo ao compararmos com um grupo de não-educadores. Tal efeito pode ser pensado se considerarmos o observado no estudo comparando homens heterossexuais e homens homossexuais.

Outro ponto que merece destaque diz respeito as respostas dos professores com relação as questões “Pessoas com deficiências são aquelas que ...” e “Pessoas sem deficiências são aquelas que ...”. Tanto para pessoas com deficiências quanto para as sem deficiências, nenhum professor atribuiu como fator de explicação a resposta “Não tem boa aparência física” ou “Tem boa aparência física”. Ao contrário, o peso maior ao que caracteriza deficiência ou não ficou sobre respostas relacionadas a potencial de desenvolvimento e aspectos cognitivos. É interessante notar que, apesar dessas respostas que sinalizam ausência de julgamento do outro com base em atributos físicos, o desempenho dos professores foi prejudicado no teste TAI que consiste basicamente na classificação de palavras (boas ou ruins) e fotos (crianças com ou sem deficiência), ou seja, atributos físicos. Assim, quando os participantes respondiam a figuras de crianças com ou sem deficiências, em nenhum momento eram dadas informações sobre suas potencialidades ou seu desempenho cognitivo; o julgamento era feito apenas com base em atributos físicos. Dessa forma, fica evidente o conflito entre o que é verbalizado *versus* a maneira como essas informações são, de fato, processadas.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal achado desse estudo foi a evidência de que mesmo que de forma não-consciente, o olhar dos educadores diferencia de forma preconceituosa pessoas com deficiência. De fato, verificando as questões destacadas explicitamente, em questionários aplicados, ficou evidente, pela grande maioria dos professores, a aceitação dessa criança com deficiência em sala de aula, igualmente às demais que não apresentam tais distúrbios, contrapondo-se ao observado nas respostas obtidas de maneira implícita, resultante dos blocos do TAI respondidos por esses mesmos participantes. Uma forte tendência a atitudes preconceituosas desses para com seus alunos, que apresentam algum tipo de distúrbio, ficou claramente registrada.

Isto em conjunto com estudos prévios sinaliza que preferências, crenças e comportamento humanos são influenciados por fontes que estão fora do alcance da consciência, do controle e da intenção do homem. A descoberta de que as atitudes implícitas podem influenciar automaticamente e inconscientemente o comportamento é de grande interesse não só para pesquisadores em áreas como a psicologia, educação e ciências sociais, mas também a todos os interessados com o impacto que tais atitudes podem acarretar sobre o bem-estar social em geral.

Assim, há pelo menos dois pontos a serem verificados em estudos posteriores. O primeiro deles diz respeito à eficiência de avaliações realizadas com base em entrevistas e questionários para investigar preconceito e, o segundo, a meu ver, o principal, em como o impacto dessa incongruência nas relações professor-aluno, pode de certa forma, dar origem a um melhor direcionamento das políticas públicas no que diz respeito à educação formal das crianças.

## 10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S. & DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, v.11, n. 2, mai/ago, 2005.

ALVES, D. Bem-me-quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 14, p. 7-16, 2000.

AMARAL, L. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência* (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

AQUINO, J. G. *Do Cotidiano Escolar*: ensaio sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000

BRASIL, DF. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de Outubro de 1988*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acessado em 03 ago. 2008

\_\_\_\_\_ *Convenção de Guatemala*: Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto N° 3.956, de 8 de Outubro de 2001. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acessado em 02 ago. 2008

\_\_\_\_\_ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais*. Realizada em Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 02 de ago. 2008

\_\_\_\_\_ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Disponível em <http://unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso em 02 de ago. 2008

\_\_\_\_\_ DECRETO-LEI N° 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei N° 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Práticas e dá outras providências. Disponível em <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 05 de ago. 2008

\_\_\_\_\_ DECRETO N° 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL, DF. ECA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.06, de 13 de Julho de 1990. Institui sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acessado em 02 de ago. 2008

\_\_\_\_\_. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº 9.394 de, 20 de Dezembro de 1996. Capítulo V da Educação Especial. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02 de ago. 2008

\_\_\_\_\_. PNE. *Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira*: LEI Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 02 de ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CBN, nº 02 de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 02 de ago. de 2008.

BROCHU P. M. & MORRISON, M. A. Implicit and explicit prejudice toward overweight and average-weight men and women: testing their correspondence and relation to behavioral intentions. *Journal of Social Psychology*. 147(6):681-706, 2007.

CADAN, V. M. F. & MOREIRA, A. F. B. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. In: *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

CARVALHO, R. E. *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

CATÂNIA, A. C. *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 331-340

COHEN, C. Bioética: Pesquisa e Deficiência. *Boletim de Psicologia*, v. 51, n. 115, p. 151-158, 2001.

CORDE. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Normas e Recomendações Internacionais sobre Deficiência*. Tradução Edilson Alkmin da Cunha. 2.ed. Brasília: Corde, 2001

CROCHIK, J.G.S. Aspectos que permitem a segregação na Escola Pública. In: *Educação Especial em Debate*. Conselho Regional de Psicologia, São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13 - 22, 1997.

\_\_\_\_\_. *Preconceito, indivíduo e Cultura*. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CUNNINGHAM, W. A.; JOHNSON, M. K.; GATENBY, J. C.; GORE, J. C. & BANAJI, M. R. Neural Components of Social Evaluation. *Journal or Personality and Social Psychology*, 85, 639-649, 2003

\_\_\_\_\_. Separable Neural Components in the Processing of Black and White Faces. *Psychological Science*, v.15, n. 12, 806-813, 2004 ,

D'ANTINO, M. E. F. A Questão do Aluno com Deficiência Mental na Escola Regular. In: MANTOAM, M. T. E. (Org.). *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon; p. 97-103, 1997

DEHAENE, S.; SPELKE, E.; PINEL, P.; STANESCU, R. & TSIVKIN, S. Sources of mathematical thinking: behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284, p. 970-974, 1999.

DERKS, B.; INZLICHT, M. & KANG, S. The Neuroscience of Stigma and Stereotype Threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, v.11 (2), 163-181, 2008.

DUBET, F. A. Escola e a Exclusão. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 04 out. 2008.

EMÍLIO, S. A. *Os vínculos na inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós*. Trabalho apresentado no V Congresso do NESME. São Paulo: Base de Dados PEPSIC, Vínculo v.2, n. 2, dez. 2005.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v.11, n.3, set/dez. 2005.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. *A classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas*. *Revista brasileira de epidemiologia* 8(2), p. 87-93, 2005.

FONSECA, V. *Educação Especial: programa de estimulação precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILI, P. A. A Exclusão e a Escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P. & ALENCAR, C. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre crianças zapatistas*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001

GODOY, H. P. *Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista: Recomendações Internacionais e Normas Oficiais*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GOLDEMBERG, G. Body perception disorders. *Encyclopedia of the Humain Brain*, v.1, p.444, USA, 2002.

GREENWALD, A. G. & BANAJI, M.R. Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27, 1995.

\_\_\_\_\_, McGHEE, D. E. & SCHWARZ, J. L. K. Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480, 1998.

GREENWALD, A. G., BANAJI, M.R., RUDMAN, L. A. FARNHAM, S.D., NOSEK, B. A., & MELLOTT, D. S. A Unified Theory of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, and Self-Concept. *Psychological Review*. 109 (10), 3-25, 2002.

HANGANATH, A. K., SMITH, C. T. & NOSEK, B. A. Distinguishing automatic and controlled components of attitudes from direct and indirect measurement methods. *Journal of Experimental Social Psychology*; 44(2): 386-396, 2008.

HOLLAND, J. G. La Modificación de la Conducta de Prisioneros Pacientes y otras Personas, como Prescripción para la Planificación de la Sociedad e Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? In: BOTOMÉ, S. P. Serviço à População ou Submissão ao Poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 1 (2), 173-201, 1996.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, caps. 1, 10, 11, 2001.

JOST, J. T., PELHAN, B. W. & CARVALHO, M. Non-conscious forms of system justification: Cognitive, affective, and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*. 38, 586-602, 2002.

KÄES, R. et al. *A Instituição e as Instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KOLB, B. & WHISHAW, I. Q. *Neurociência do Comportamento*. São Paulo: Manole; p.398-527, 2002.

KRENDL, A. C.; RICHESON, J. A.; KELLEY, W. M. & HEATHERTON, T. F. The Negative Consequences of Threat: na fMRI investigation of the neural mechanisms underlying women's of the neural mechanisms underlying women's under performance in math. *Psychological Science*, 19, 168-175, 2008.

KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva; p. 67-76, 2007.

LANIER, N. J. & LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117 (2), 234-241, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. EPU: São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. In: *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu/PR, de 4 a 7 de novembro de 1998. Disponível em <http://www.defnet.org.br/mazzott2.htm>. Acessado em 04 de out. 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. Dilemas e Perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no novo Milênio. *Conferência no FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, João Pessoa (CEFET/PB), no dia 15/06/2001. Texto publicado nos Anais do Fórum Nacional de Educação. Educação Brasileira no Século XXI: Desafios e Perspectivas. João Pessoa (PB), de 13-16 de junho de 2001. p. 29-36.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação do Portador de Deficiência no novo milênio: Dilemas e Perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.). *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*. Simpósio Internacional sobre deficiência Visual – América Latina e Inclusão Social: Avanços e Desafios Futuros, São Paulo, 2005.

MENA, L. F. B. Inclusão e Inclusões: A Inclusão Simbólica. *Psicologia: Ciência Profissão* v. 20 n.1 Brasília mar. 2000

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 404 p. (Psicologia Social) , 2003.

NAUJORKS, M.; KEMPFER, G.; PLETSCHE, M.; LOPES, F. Stress ou burnout: a realidade frente à inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, p.67-74, 2000.

NOSEK, B. A., GREENWALD, A. G. & BANAJI, M. R. Understanding and Using the Implicit Association Test: II. *Method Variables and Construct Validity*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 166-180, 2005.

NOSEK, B. A. *Implicit-explicit Relations: Current Directions in Psychological Science*, 16, 65-69, 2007.

NOSEK, B. A. *Teste de Associação Implícita*. 2007. Disponível em <http://implicit.harvard.edu/implicit/portugal/researchinfo.html>. Acessado em 05 de ago. 2008.

NOSEK, B. A., & SMIYTH, F. L. A Multitrait-multimethod Validation of the Implicit Association Test: Implicit and Explicit attitudes are related but distinct constructs. *Experimental Psychology*, 54, 14-29, 2007.

OMOTE, S. *A Deficiência como Fenômeno Socialmente Construído*. Conferência proferida na XXI Semana da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação- UNESP, Marília, 1980.

\_\_\_\_\_ *Temas em Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR, 1990.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALLEOTTI, L. R. & MARTINS, S. E. S. O. Mudanças de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paideia* (USP), Ribeirão Preto: v. 15, n.32, p. 387-398, 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/obras.asp?autor=OMOTE,+SADÃO>. Acessado em 03 de out. 2008.

OMS – Organização Mundial da Saúde. In: AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G. & LICHTING, I. Conceituando a Deficiência. *Revista de Saúde Pública*, v. 34, n.1, 2000.

\_\_\_\_\_ *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Disponível em <http://www.dgide.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF.pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. Resolução nº 37/52, de 03 de Dezembro de 1982. *O Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência*. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em 02 de Ago. 2008.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R. & ALMEIDA, S. T. J. Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (1), p. 95-107, 2003.

PHELPS, E.A.; O'CONNOR, K. J. CUNNINGHAM, N. A. FUNAYAMA, E. S.; GATENBY, J. C.; GORE, J. C. & BANAJI, M.R. Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 729-738, 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V. A. (Org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, São Paulo: Summus; v. 2., p. 31-69, 2006.

PRIETO, R. & SOUSA, S. Z. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 2, mai/ago, 2006.

RANGANATH, K. A., SMITH, C. T. & NOSEK, B. A. Distinguishing Automatic and Controlled Components of Attitudes from Direct and Indirect Measurement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 386-396, 2008.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SAETA, B. O Contexto Social e a Deficiência. *Psicologia:Teoria e Prática*. São Paulo, n.1, p. 51-55, 1999.

SILVA, S. C. & ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v.11 nº 3, set/dez. 2005.

SHADE, R. A. & STEWART, R. GENERAL. Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41, 2001.

SMITH, E. R. & DeCOSTER, J. Associative and Rule – Based Processing: a connectionist interpretation of dual – process models. In: CHAIKEN, S. & TROPE, Y. (Eds.). *Dual Process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford Press; p. 323-337, 1999.

SOUZA, W. C. *A Inclusão do Educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia*: O discurso de professores de Educação Física. 2003. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

STANLEY, D.; PHELPS, E. & BANAJI, M. R. *The Neural Basis of Implicit Attitude: Current Directions in Psychological Science*, v. 17, n.2, 164-170, 2008.

STEELE, C. M. & ARONSOM, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69, 797-811.

STEFFENS M. C. Implicit and explicit attitudes towards lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*. 49(2):39-66, 2005.

TAJFEL, H. *Grupos Humanos e Categorias Sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, coleção Horizonte de Psicologia, v. 1, 184 p., 1982.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; cap. II e XI p. 25-47 e p.235-262, 1980.

WIKIPEDIA. Dicionário online. Disponível em [http://wiktionary.org/wiki/P%C3%A1gina\\_principal](http://wiktionary.org/wiki/P%C3%A1gina_principal). Acesso em 03 de nov. 2008.

WILSON, T.D., LINDSEY, S. & SCHOOLER, T. Y. A Model of Dual Attitudes. *Psychological Review*, 107 (1), 101-126, 2000.



## ANEXO A – Carta de aprovação ao Comitê de Ética



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 28 de novembro de 2008.

Ao Senhor

**Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio**

*Programa de Distúrbios do Desenvolvimento*

Após análise do projeto de pesquisa "***As atitudes implícitas-explicitas dos educadores diante dos educandos com deficiência em sala de aula regular***" processo CEP/UPM nº 1100/011/2008 e CAAE Nº 0075.0.272.000-08, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Solicita-se que o Orientador do projeto seja portador deste documento e encaminhe uma cópia aos seus orientandos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo  
*Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa*

**ANEXO B - Carta de Informação à Instituição e termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**

**FONE: (11)2114- 8707**

**CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO**

Esta pesquisa tem como intuito investigar as atitudes implícitas e explícitas da equipe escolar (professores, coordenadores e diretores) frente a alunos com Distúrbios do Desenvolvimento em salas de aula regular. Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a triagem de colaboradores. Para a coleta de dados, aplicaremos um questionário com 14 perguntas elaboradas a partir de questões orientadoras de pesquisa semi-estruturada, tentando focalizar especificamente as dimensões de concepção, desenvolvimento e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva, assim como um teste de Associação Implícita adaptado para investigar as atitudes dos professores, coordenadores e diretores ao receberem esta clientela. O material e o contato interpessoal não oferecerão riscos aos colaboradores e à instituição. Os participantes não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador e da instituição. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou posteriormente poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone acima mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e outra com os pesquisadores. Obrigado.

\_\_\_\_\_  
Célia Regina Gaião

Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Profº Dr. Paulo Sérgio Boggio

Orientador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a), \_\_\_\_\_ representante da instituição, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito ou seu representante legal

## **ANEXO C – Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

#### **Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**

**FONE: (11) 2114- 8707**

#### **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA**

O presente trabalho se propõe a investigar as atitudes implícitas e explícitas da equipe escolar (professores, coordenadores e diretores) frente a alunos com Distúrbios do Desenvolvimento em salas de aula regular. Os dados para estudo serão coletados através de um questionário com 14 perguntas elaboradas a partir de questões orientadoras de pesquisa semi-estruturada, tentando focalizar especificamente as dimensões de concepção, desenvolvimento e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva, assim como um teste de Associação Implícita adaptado para investigar as atitudes dos professores, coordenadores e diretores ao receberem esta clientela. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pela pesquisadora em uma sala restrita, no local de trabalho do mesmo. Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado da Professora Célia Regina Gaião, aluna do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

\_\_\_\_\_  
Célia Regina Gaião  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Profº Dr. Paulo Sérgio Boggio  
Orientador

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a), \_\_\_\_\_ sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

## ANEXO D – Questionário 1

### – Questionário 1

Você tem ou teve em sua sala de aula algum aluno com deficiência?

SIM  NÃO

1- Que afirmação o descreve melhor?

Eu prefiro fortemente pessoas sem deficiência em relação a pessoas com deficiência em minha sala de aula

Eu prefiro moderadamente pessoas sem deficiência em relação a pessoas com deficiência em minha sala de aula

Eu prefiro ligeiramente pessoas sem deficiência em relação a pessoas com deficiência em minha sala de aula

Eu gosto igualmente de pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência em minha sala de aula

Eu prefiro ligeiramente pessoas com deficiência em relação a pessoas sem deficiência em minha sala de aula

Eu prefiro moderadamente pessoas com deficiência em relação a pessoas sem deficiência em minha sala de aula

Eu prefiro fortemente pessoas com deficiência em relação a pessoas sem deficiência em minha sala de aula

2 – Por favor, classifique quão favorável ou desfavorável se sente em relação aos seguintes grupos:

(0 = desfavorável, 5 = neutro, 10 =favorável)

a) Pessoas com deficiência em minha sala de aula:

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

b) Pessoas sem deficiência em minha sala de aula:

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

3 – Quão natural você se sente em relação a sua atitude com seu aluno que apresenta deficiência em sala de aula?

Muito  Moderadamente  Pouco

As categorias pessoas normais, pessoas com deficiência, pessoas moderadamente com deficiência são comumente usadas para descrever os comportamentos.

Como você classificaria uma pessoa em uma destas categorias?

4 – Pessoas normais são aquelas que: (assinale tantas alternativas achar necessário):

Tem uma boa aparência física

Tem seu desenvolvimento cognitivo completo

- )Tem uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo
- )Tem todas as suas potencialidades psicomotoras, apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, tem uma boa aparência física
- )Não atrapalha, consideravelmente, a rotina da sala de aula
- ) Consegue desenvolver todas as suas potencialidades
- )Tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala

5 – Pessoas com deficiências são aquelas que (assinale tantas alternativas achar necessário):

- )Não tem boa aparência física
- )Tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado
- ) Não tem boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo
- )Apresenta dificuldades em todas as suas potencialidades psicomotoras além de prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e não apresenta boa aparência física
- )Atrapalha, consideravelmente, a rotina da sala de aula
- )Não consegue desenvolver todas as suas potencialidades
- )Não tem condições de acompanhar a dinâmica da sala
- )Deveria estudar em sala de aula especial, pois não consegue desenvolver todas as suas potencialidades junto a crianças sem deficiências

**ANEXO E – Questionário 2**

**Por favor, responda a esta série de perguntas sobre você mesmo**

**Questionário 2**

1 – Sexo

- Feminino  
 Masculino

2 – Idade

- entre 20 e 30  entre 31 e 40  entre 41 e 50  entre 51 e 60  acima de 61

3 – Raça

- Branco  Negro  Pardo  outros

4 – Já realizou algum teste de Teste de Associação Implícita (TAI)?

- Sim  Não

5 – Indique o domínio principal de estudo ou o grau mais elevado que obteve

- Pedagogia  Português  Matemática  Ciências Biológicas  Geografia  
 Artes visuais ou Teatro  Educação Física  Física  Sociologia  
 Psicologia  Filosofia  Computação e Ciências da Informação  Ciências  
Sociais ou História  Profissões da Saúde ou Ciências relacionadas  Outras  
Qual? \_\_\_\_\_

6 – Profissão – função atual

- Professor em sala de aula  Coordenador Pedagógico atuando na escola  
 Diretor de Escola atuando na escola  Assistente de Diretor atuando na  
escola

7 – Afiliação Religiosa

- Católico  Protestante  Muçulmano  Judeu  Evangélico  Espírita  
 Umbandista  Outros

8 – Religiosidade

- fortemente religioso  moderadamente religioso  ligeiramente religioso  
 nada religioso

9 – País/Região de cidadania primária

- Sul  Sudeste  Centro  Centro Oeste  Norte  Nordeste

## ANEXO F – Teste de Associação Implícita

Este TAI adaptado do original foi desenvolvido em um programa de computador, contendo telas de informações à realização do mesmo, intercaladas com outras contendo estímulos visuais e/ou descritivos (imagens de pessoas com e sem deficiência e palavras relacionadas a coisas boas ou ruins, respectivamente), divididos em com e sem conflitos. As primeiras telas continham instruções básicas.

Pessoa com distúrbio do desenvolvimento – Este TAI requer a capacidade de distinguir rostos de pessoas com e sem distúrbios do desenvolvimento. Este teste poderá revelar que as pessoas têm preferência automática por pessoas que não apresentam distúrbios do desenvolvimento em relação a pessoas que apresentam. Após as instruções, o participante estará pronto para iniciar o teste, devendo tocar na tecla “barra de espaço” no computador.

Na primeira instrução será apresentada ao participante uma tela contendo um conjunto de palavras ou imagens para dividi-las em grupos. Esta tarefa requer que classifique itens o mais rapidamente possível fazendo a menor quantidade de erros possíveis. Ser demasiado lento ou fazer demasiados erros fará com que os resultados não possam ser interpretados. Esta parte da pesquisa levará cerca de 5 minutos. Segue abaixo, uma lista de títulos de categorias e os itens que pertencem a cada uma dessas categorias:

**Quadro 3. Lista de identificação das categorias e itens para correlação**

| Categoria   | Itens  |
|---|--|
| <b>Bom</b>  | Alegria, Amor, Paz, Maravilhoso, Prazer, Glorioso, Riso, Feliz                       |
| <b>Mau</b>  | Agonia, Terrível, Horrível, Malvado, Mau, Horroroso, Fracasso <sup>13</sup> , Ferido |
| <b>Pessoas com distúrbios do desenvolvimento</b>                | Imagens de pessoas com distúrbios do desenvolvimento                                 |
| <b>Pessoas que não apresentam distúrbios do desenvolvimento</b> | Imagens de pessoas que não apresentam distúrbios do                                  |

<sup>13</sup> A palavra fracasso foi adaptada da palavra falhanço, originalmente escrita em português de Portugal, retirada do dicionário Wikipédia.

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | desenvolvimento |
|--|-----------------|

Na próxima etapa o participante será instruído a posicionar seus dedos indicadores sobre as teclas “E” e “I”, do teclado do computador. Palavras ou imagens, representando os itens, irão aparecer uma a uma no centro da tela, e devem ser associadas às categorias identificadas no topo da mesma. Nesse momento, o participante fará a associação que aquele item tem com a categoria que ele visualiza.

Quando o item ou a imagem centralizado pertencer a uma categoria no topo esquerdo da tela, aperte a tecla “E”, quando o item pertencer a uma categoria no topo direito da tela, aperte a tecla “I”. Se cometer um erro, aparecerá uma informação em vermelho no centro da tela “resposta errada”. Pressione, então, a barra de espaço do computador para dar continuidade ao teste.

Ao término das telas de informações, terá início o teste propriamente dito, com a informação de que se o participante estiver pronto a começar, deve pressionar a barra de espaço.

As telas surgirão seqüencialmente, após o participante pressionar a barra de espaço do teclado, conforme estipulado anteriormente. A primeira bateria do teste é composta de telas que apresentam a categoria “Sem deficiência” no topo esquerdo e a categoria “Com deficiência” no topo direito da tela. No centro aparecem aleatoriamente imagens de pessoas com e sem deficiência (como mostra a figuras 7 e 8 ), aproximadamente 20 imagens, e o participante escolherá a associação que aquele item centralizado tem com a categoria que ele visualiza no alto.

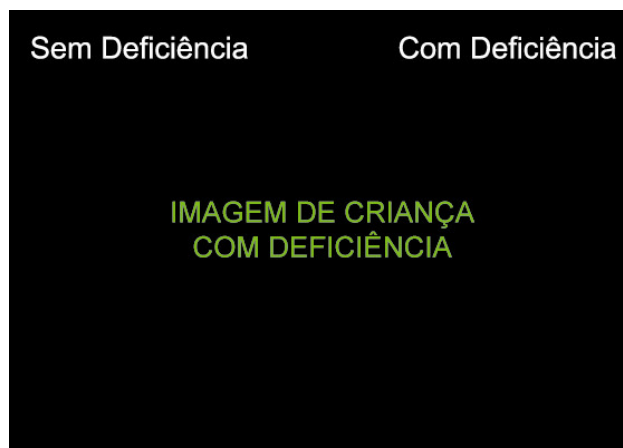


Figura 7. Tela indicativa de imagem



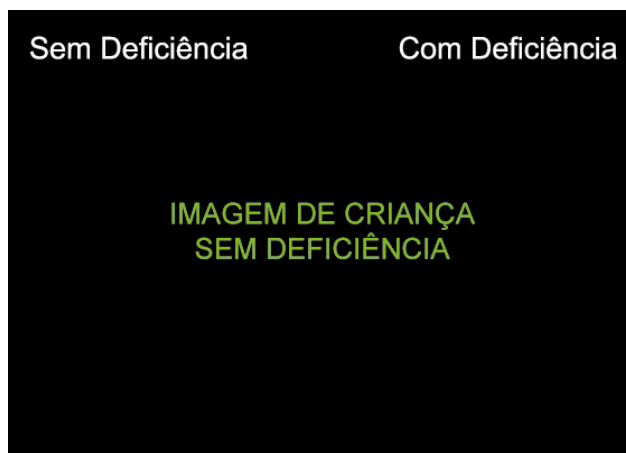


Figura 8. Tela indicativa de imagem

Encerrada a seqüência de imagens, terá início outra com os itens “palavras” (que indicam coisas boas ou ruins), surgindo aleatoriamente, num total de 20 telas, e que também deverão ser associadas às mesmas categorias do bloco de imagens, indicados acima. Também são dadas informações ao participante, de que os itens ‘imagens’ foram substituídos por ‘palavras’, mas que as instruções de associação, permanecem idênticas à primeira.

Podemos verificar essas imagens nas figuras 9 e 10.



Figura 9. Tela indicativa de palavra



Figura 10. Tela indicativa de palavra

Na próxima seqüência, serão acrescentadas as categorias 'BOM' e 'MAU' junto às categorias "Sem Deficiência" e "Com Deficiência", respectivamente no topo da tela, onde o participante deverá associar os itens "palavras" à categoria 'Bom' ou 'Mau' e os itens "imagens" à categoria Sem Deficiência ou Com Deficiência (aproximadamente 40 telas), surgindo aleatoriamente ao centro. Uma tela de instrução indica que foram acrescentadas as categorias 'BOM' e 'MAU' junto às anteriores, mas que cada item pertence a apenas uma única categoria. Essa nova seqüência pode ser observada nas figuras 11 e 12.

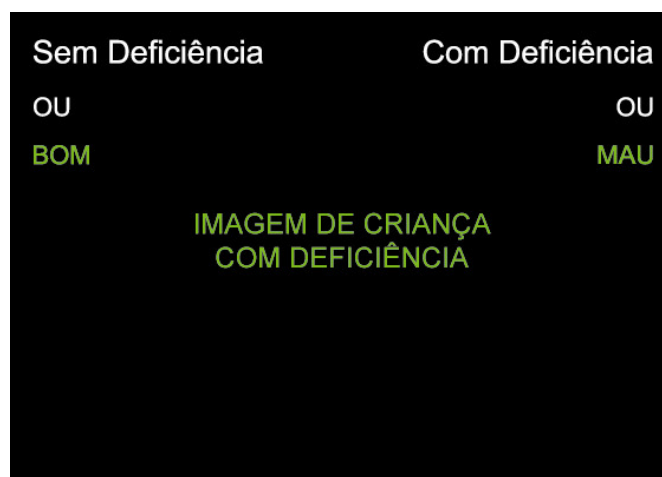


Figura 11. Tela indicativa de imagem sem conflito

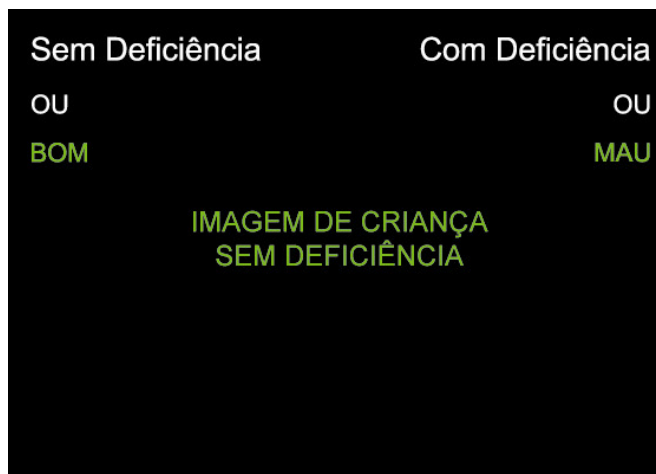


Figura 12. Tela indicativa de imagem sem conflito

Na segunda etapa do teste, ocorre uma inversão das categorias no topo das telas, onde a categoria “Com Deficiência” está localizada ao lado esquerdo superior e a categoria “Sem Deficiência” ao lado direito. Antes do início do teste, surge uma tela explicativa, descrevendo que as categorias estão agora dispostas, de maneira alternada.

A tela de instrução indica que houve a inversão das categorias na parte superior da tela, mas que o procedimento de resposta, continua o mesmo, ou seja, quando o item ou a imagem, centralizado, pertencer a uma categoria no topo esquerdo da tela, aperte a tecla “E”, quando o item pertencer a uma categoria no topo direito da tela, aperte a tecla “I”. Também informa de que se ocorrer um erro, aparecerá uma tela com a anotação em vermelho de “resposta errada” e de que o participante deve pressionar a ‘barra de espaço’ para continuar.

Na mesma ordem da etapa anterior, aparecem aleatoriamente e no centro da tela, imagens de pessoas “Com” e “Sem Deficiência” (aproximadamente 20 imagens).

Essa inversão de categorias pode ser melhor observada nas figuras 13 e 14.

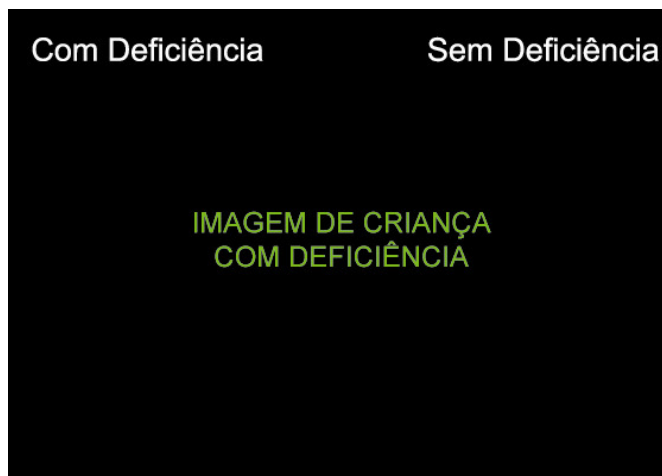


Figura 13. Tela indicativa de imagem

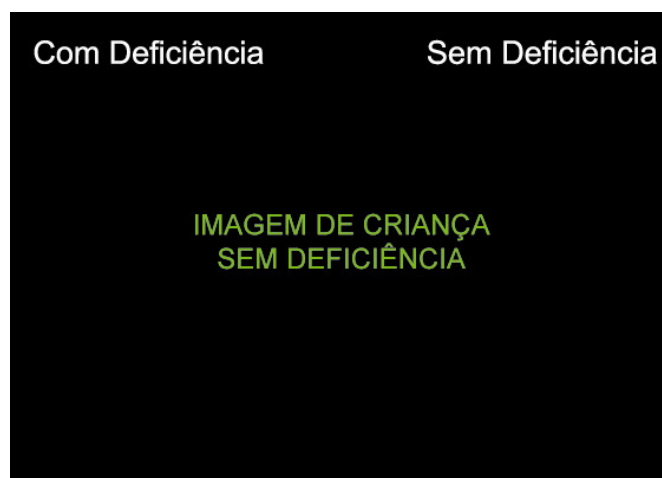


Figura 14. Tela indicativa de imagem

Na próxima e última seqüência, surgem as categorias 'BOM' e 'MAU' junto às categorias "Com Deficiência" e "Sem Deficiência", respectivamente no topo da tela, onde o participante deverá associar os itens "palavras" à categoria 'Bom' ou 'Mau' e os itens "imagens" à categoria 'Com Deficiência' ou 'Sem Deficiência' (aproximadamente 40 telas), surgindo aleatoriamente ao centro e que, da mesma maneira que no bloco anterior, cada item pertence a apenas uma única categoria. Podemos verificar essas imagens nas figuras 15 e 16.

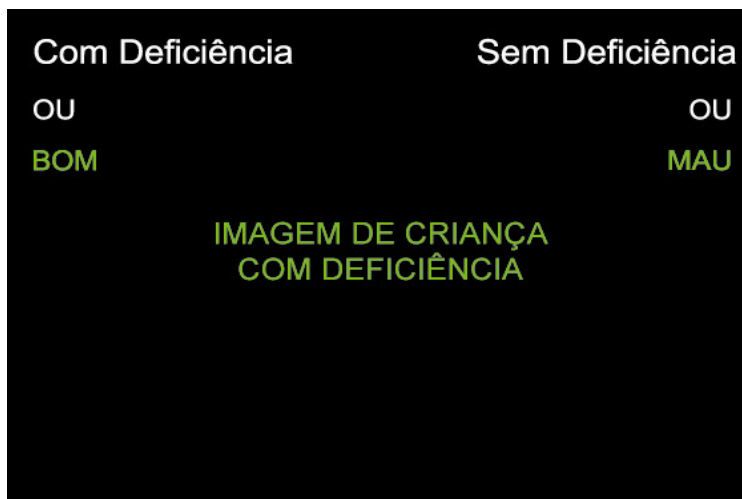


Figura 15. Tela indicativa de imagem com conflito

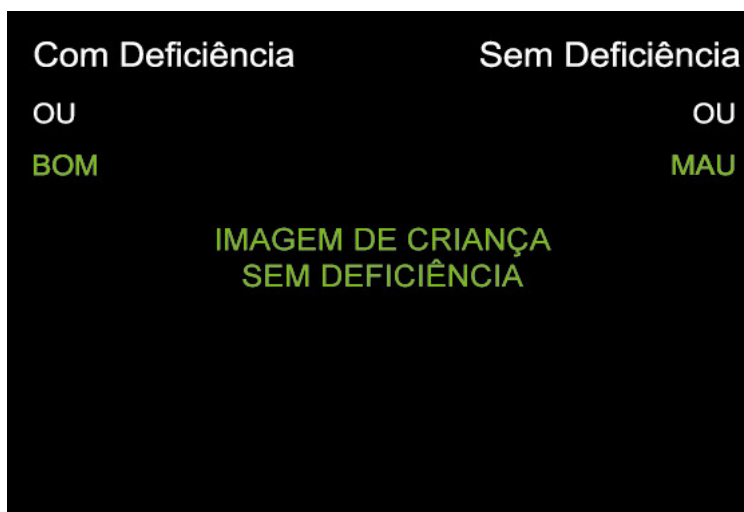


Figura 16. Tela indicativa de imagem com conflito

*Observação:* As telas contendo imagens de crianças com e sem deficiências foram substituídas, na impressão deste trabalho, por telas com as frases “imagem de criança com/sem deficiência”.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)