

## INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR X BARREIRAS ATITUDINAIS

Thelma Helena Costa Chahini

*Universidade Federal do Maranhão – thelmachahini@hotmail.com*

O presente estudo teve por objetivo investigar as atitudes sociais de docentes e discentes em relação à presença de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. Ressalta-se que ações antagônicas ainda estão presentes na formação educacional do alunado com deficiência. Foram 357 participantes no total, subdivididos em 05 grupos. Sendo 09 alunos com deficiência que ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política, totalizando 15 alunos com deficiência; 100 alunos sem colegas com deficiência em sala de aula; 100 colegas de alunos com deficiência; 42 professores de alunos com deficiência; 100 professores sem alunos com deficiência em sala de aula. Os instrumentos compreenderam uso da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os resultados demonstram que as atitudes sociais dos alunos com deficiência em relação à inclusão não se diferenciaram significativamente das de alunos sem deficiência. Já entre estes, foi encontrada diferença significativa entre aqueles que tinham convívio com colega com deficiência na sua sala de aula e aqueles que não tinham essa experiência. Entre os docentes, a experiência de ter em sua classe alunos com deficiência parece não exercer efeito sobre as atitudes sociais em relação à inclusão. Compreende-se, no entanto, que, de nada adiantam as mudanças estruturais se os profissionais do processo ensino-aprendizagem não tiverem atitudes favoráveis à inclusão.

**Palavras-chave:** Deficiência, Atitudes Sociais, Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Durante as relações interpessoais surgem manifestações de vários fenômenos psicológicos como os afetos e desafetos, dentre os quais, as formações de atitudes, estereótipos, preconceitos, cooperação, competição etc. (RODRIGUES, 2007). Ainda em relação ao assunto, as pessoas com preconceitos contra determinados grupos só veem neles manifestações que se coadunam com sua visão preconceituosa e passam por cima de tudo o que contradiz tal visão (RODRIGUES, 2009).

A esse respeito, Buscaglia (2006) pontua que os sentimentos da maioria das pessoas pelos indivíduos com deficiência afloram expectativas preconcebidas em relação ao comportamento do deficiente. O autor afirma que essas atitudes podem imputar limitações nos potenciais destas, mesmo quando a deficiência não o fizer, visto que a natureza pessoal das percepções tende a ver o que as pessoas querem ver, a ouvir o que desejam ouvir. Ainda de acordo com o autor, é possível que nossa percepção pouco ou nada tenha a ver com a realidade da pessoa com deficiência diante de nós.

As identidades pessoal e social são estruturadas nas relações interpessoais e, quando solidamente construídas, asseguram a cada pessoa a condição de ser social, que ao mesmo tempo é singular e único, condição essa, essencial para a integridade psicossocial de cada cidadão, mas “na medida em que a pessoa perde os principais quadros de referência social, o resultado pode ser um grande prejuízo no seu autoconceito e autoestima” (OMOTE, 2001, p. 159). Em suma, as pessoas tendem a adotar, em suas aprendizagens, atitudes semelhantes aos modelos que receberam.

Tanto a pessoa que nasce com deficiência, quanto a que a adquire posteriormente, serão menos limitadas pela própria deficiência do que pela atitude da sociedade em relação a ela, pois é a sociedade que na maioria das vezes define a deficiência como algo incapacitante e as pessoas com deficiência sofrem as consequências dessa definição (BUSCAGLIA, 2006). Para o referido autor é a sociedade quem cria os incapazes.

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: quais as atitudes sociais dos docentes e discentes em relação à presença de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão?

Acredita-se, assim como Omote (1990b), que se faz necessário estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem outras como deficientes e, por isso, tratam-nas de modo distintivo, pois “o processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno” (OMOTE, 1990b, p. 168). Neste cenário, o autor esclarece que os usuários desses conhecimentos podem não estar suficientemente conscientes das inúmeras e complexas influências que suas percepções em relação às deficiências sofrem em função de suas histórias passadas, dos seus modos de inserção na sociedade e das relações com as pessoas com deficiência.

Para tanto, elencou-se como objetivo primário investigar as atitudes sociais dos docentes e discentes em relação à presença de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

Frente a essas circunstâncias, Oliveira (2006) enfatiza que uma das dificuldades para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino é a superação de determinados saberes, imaginários e representações sobre essas pessoas, demarcadas por visões de mundo estigmatizadas e materializadas em práticas sociais e educacionais de discriminação e de exclusão. Para a autora, as representações sociais, assim como o imaginário, têm caráter coletivo e são constituídas por conceitos, imagens e percepções compartilhadas por várias pessoas e socializadas para as novas gerações através da família, das instituições de ensino e de diversos grupos sociais.

Nesse sentido, Omote (1990/1991) afirma que a rotulação a que a pessoa com deficiência recebe de outras pessoas não se atém apenas a uma caracterização da pessoa rotulada, mas denota em igual medida os atributos da pessoa que aplica o rótulo. Significa dizer que, na percepção interpessoal, quem percebe algo “não apreende pura e simplesmente as características do percebido, mas faz também atribuições, de tal sorte que o percepto formado a respeito do percebido retrata, em alguma extensão, também o percebedor” (OMOTE, 1994, p. 70).

Ainda segundo Omote (2004b), os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares em diferentes circunstâncias. Nesse caso, as atitudes sociais à inclusão podem ser favoráveis ou não e vão depender da deficiência, do professor e do contexto.

Faz-se importante ressaltar que o entendimento das deficiências não depende essencialmente das limitações apresentadas pelas pessoas, mas das relações interpessoais e sociais que perpetuam os estigmas e os desvios. Esse ciclo pode ser rompido, visto que existe uma luta das pessoas com deficiência para melhorar suas imagens, bem como a imagem que a sociedade tem sobre elas (SUSMAN, 1994).

Diante dessa questão Pires (2006) entende que uma prática social de inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. Ainda de acordo com o autor, no campo do pensamento científico, desfaz-se o estereótipo a partir do momento em que provas científicas o desmentem. E ao se fixar em tais estereótipos está se adotando uma atitude preconceituosa, pois no campo do comportamento cotidiano, os juízos de valor do indivíduo vão deixando de enxergar toda sorte de mudanças, e assim, por comodismo ou puro conformismo, como numa obediência às próprias crenças do que considera certo ou errado, seguem fiel às suas práticas preconceituosas. Pires ressalta, no entanto, que à medida que os estereótipos vão sendo desfeitos pela ciência, ou pela experiência dos indivíduos, as possibilidades de redução de preconceitos vão acontecendo.

Tanto Clark (1997) quanto Florin (2001) afirmam que as atitudes de professores e de profissionais no processo ensino-aprendizagem, podem facilitar ou restringir a implementação das políticas de inclusão, pois a eficácia dessa política depende da cooperação desses profissionais, visto que as atitudes destes causam fortes impactos nas atitudes de seus alunos.

O estudo das atitudes sociais no processo ensino-aprendizagem, principalmente dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior, permite que se

tenha uma ideia de suas práticas pedagógicas em sala de aula, visto que o conhecimento das atitudes de uma determinada pessoa admite inferências sobre seu comportamento (RODRIGUES, 1973).

## **METODOLOGIA**

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. O Projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP e teve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa. No total, este estudo teve 357 participantes, subdivididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G1), constituído por 15 alunos com deficiência, sendo que 09 deles ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 ao segundo semestre de 2008 (autodeclarados com deficiências: física, visual e auditiva) e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política. Correspondendo 100% do universo de alunos com deficiência que no momento se encontravam frequentando a universidade, nove alunos do sexo masculino e 06 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 20 a 50 anos (média, 26 anos). Grupo 2 (G2), formado por 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 56 alunos do sexo masculino e 44 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 54 anos (média, 24 anos). Grupo 3 (G3), constituído por 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 53 alunos do sexo masculino e 47 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 34 anos (média, 22 anos). Grupo 4 (G4), constituído por 42 professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula. Sendo 20 professores do sexo masculino e 22 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 66 anos (média, 49 anos). Grupo 5 (G5), formado por 100 professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula, selecionados nos quatro Centros da universidade (Centro de Ciências Tecnológicas – CCET; Centro de Ciências Sociais – CCSO; Centro de Ciências Biológicas - CCBS; Centro de Ciências Humanas - CCH). Sendo 58 professores do sexo masculino e 42 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 25 a 68 anos (média, 47 anos).

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com deficiência. Estas foram constituídas por professores e alunos da Universidade que se disponibilizaram a participar deste estudo. Os dados foram coletados por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI. Formas A e B, estatisticamente equivalentes. Após a coleta de dados, os resultados obtidos foram tabulados e categorizados, bem como organizados em tabelas demonstrativas. Foram tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos e qualitativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram avaliadas as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas por estudantes e professores universitários, em vista das evidências na literatura internacional, que sugerem a possibilidade de tais atitudes sociais se modificarem em função do contato com pessoas com deficiência (CLARK, 1997; FLORIN, 2001; FORLIN, 1995; YUKER, 1988). Outro determinante para o interesse na realização deste estudo reside na escassez de pesquisas que tratam da questão da inclusão na educação superior.

Embora o G1, grupo constituído por estudantes com deficiência, seja pequeno, contém dois subgrupos que podem ser distintos um do outro em relação ao fenômeno estudado, uma vez que parte dos alunos ingressou na Universidade com o benefício da política de cotas e a outra parte ingressou anteriormente à implementação dessa política. Assim, preliminarmente foram comparados os escores de atitudes sociais em relação à inclusão de cotistas com os de não cotistas. A prova de Mann-Whitney evidenciou não haver diferença estatisticamente significativa entre os escores dos cotistas e os dos não cotistas ( $p > 0,05$ ). Em todas as comparações doravante os cotistas e os não cotistas serão tratados como integrantes de um único grupo, o de estudantes com deficiência.

A ELASI mensura atitudes sociais em relação a inclusão de um modo geral, sem especificar grupos específicos ou ambientes em que isso deve ocorrer. Apesar disso, os estudantes universitários com deficiência, em função de alguma experiência de restrição de oportunidades que podem de alguma forma vivenciar no cotidiano, podem ter um posicionamento atitudinal diferente do de estudantes que não têm deficiência. Assim, foram comparados os escores da ELASI, forma A, do G1 com os do G2 e do G3. A prova de Mann-Whitney evidenciou que as diferenças entre o G1 e o G2 e entre o G1 e o G3 não são estatisticamente significantes. Portanto, a condição de ter alguma deficiência, autodeclarada pelos próprios estudantes, não os torna mais favoráveis à inclusão, comparativamente a seus pares que convivem diariamente na sala de aula com estudantes deficientes (G3) e nem mesmo com os pares que não têm essa experiência (G2).

Embora as diferenças não sejam estatisticamente significantes, os valores dos escores sugerem que os participantes do G2 parecem ter as atitudes menos favoráveis e os do G3, mais favoráveis. Assim, comparando os escores do G2 com os do G3, por meio da prova de Mann-Whitney, foi confirmada a maior favorabilidade das atitudes sociais dos estudantes que convivem com seus pares deficientes na sala de aula, comparativamente àqueles que não têm essa experiência ( $p < 0,02$ ).

Procedendo às mesmas comparações entre os três grupos de estudantes, utilizando os

escores da ELASI, forma B, apurou-se que a única diferença significativa foi identificada entre os participantes do G2 e G3, com os escores mais altos para o segundo grupo ( $p < 0,001$ ). Portanto, os resultados apurados pela forma B da ELASI confirmam os da forma A de que os estudantes que têm convívio cotidiano com colegas com deficiência na sala de aula têm atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que seus pares que não têm essa experiência.

A experiência de estudar com colegas com deficiência na mesma classe parece promover mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis. Resultado semelhante foi obtido no estudo realizado por Oliveira (2003) na Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná. Foi verificada entre os estudantes sem deficiência atitudes positivas de colaboração, solidariedade e amizade para com colegas com deficiência. Com relação especificamente a estudantes com deficiência visual, Markus (2007) encontrou solidariedade da parte de estudantes sem deficiência em ajudar o colega cego a ter acesso a conhecimentos. No convívio, os estudantes estão do mesmo lado desempenhando os mesmos papéis para alcançarem as mesmas metas individuais. Portanto, não se encontram em situação de competição, podendo talvez ocorrer comportamentos solidários de auxílio com maior facilidade. Além disso, esse convívio tem a possibilidade de se estender a outras situações de relações sociais e interpessoais, seja fora da Universidade seja no seu interior, oportunidade essa que pode ensejar um melhor conhecimento mútuo e fortalecer laços de amizade.

Mesmo com crianças, com relação às quais encontram-se numerosos estudos acerca de atitudes sociais frente à inclusão, os resultados têm evidenciado que a experiência de contato e convívio com pares com deficiência propicia o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis (ESPOSITO; REED, 1986; KRAJEWSKI; HYDE, 2000; MAGIATI; DOCKRELL; LOGOTHETI, 2002; MARTINS, 1999; ROBERTS; LINDSELL, 1997).

Para os estudantes, sejam de Educação Básica sejam de Educação Superior, o convívio com colegas que têm alguma deficiência parece ter implicações no sentido de ocorrerem mudanças na sua maneira de ver as pessoas com deficiência, resultando em atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. Já para os professores, esse convívio pode não ocorrer de modo tão intenso tanto porque habitualmente têm menos tempo de contato com a classe quanto porque desempenham papéis distintos dos de alunos, sem provavelmente oportunidade de contato em outras situações fora da escola.

Os escores de atitudes sociais em relação à inclusão obtidos da forma A da ELASI do G4 foram comparados com os do G5, não sendo verificada diferença estatisticamente significativa entre

os grupos ( $p > 0,05$ ). Portanto, para os professores, o fato de ter na sua classe algum aluno com deficiência parece não afetar as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Mesmo havendo algum aluno deficiente na classe, para o professor pode não representar, naturalmente dependendo da natureza e gravidade do comprometimento, um fato excepcional que requer providências no sentido de buscar procedimentos especiais ou alternativos de ensino para favorecer a aprendizagem desse aluno deficiente.

Embora seja um caso excepcional, na ocasião em que a pesquisadora fazia contato com os professores da Universidade, um deles ficou surpreso ao ser informado de que fazia parte do grupo de professores de aluno com deficiência. Até aquele momento, já com três meses de aula, não havia tomado conhecimento de que frequentava a sua classe um aluno com baixa visão.

Nogueira (2010) investigou a realidade da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior e os seus dados indicaram que, apesar da desinformação e medo em relação à inclusão, os docentes das instituições pesquisadas apresentaram atitudes favoráveis em relação ao contato com esses alunos, relatando que a experiência acrescentou-lhes novas formas de vivenciar a prática pedagógica, bem como maiores aprendizados.

A experiência de ter alunos com deficiência em suas classes pode levar os professores universitários a terem atitudes favoráveis em relação à presença deles na Universidade. Mas, o efeito pode ser mais acentuado entre professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como sugerem os estudos de Reusen, Shoho e Barker (2000), Pinheiro (2003), Silva (2008) e Pereira Junior (2009). A experiência de ter aluno com deficiência na sua classe, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguramente coloca desafios e oportunidades de natureza diferente para os professores desses níveis de ensino, comparativamente aos seus colegas do ensino superior.

Até aqui tratamos da análise e discussão de atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas por estudantes e professores, em função da relação com estudantes com deficiência. A revisão da literatura realizada por Balboni e Pedrabissi (2000) sugere a possibilidade de as atitudes sociais em relação à inclusão estarem correlacionadas inversamente à idade cronológica das pessoas, isto é, pessoas jovens tendem a ser mais favoráveis à inclusão que as mais velhas. Mas, diante do resultado inconclusivo encontrado em estudos brasileiros (FONSECA-JANES, 2011; PEREIRA JÚNIOR, 2009) e considerando que em quatro dos grupos deste estudo havia número expressivo de participantes, resolvemos analisar eventual relação entre a idade cronológica dos participantes e as suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Com exceção do G1, pouco numeroso, cada grupo foi subdividido em participantes mais jovens e participantes mais velhos em função da idade mediana. Procedidas as devidas comparações entre os mais jovens e os mais velhos, em nenhum dos grupos foi encontrada diferença significativa nem nos escores da ELASI forma A nem nos da ELASI forma B. Concluiu-se que não há relação de dependência linear entre a idade cronológica e as atitudes sociais em relação à inclusão.

## CONCLUSÃO

As atitudes sociais dos alunos com deficiência em relação à inclusão não se diferenciaram significativamente das de alunos sem deficiência. Já entre estes, foi encontrada diferença significativa entre aqueles que tinham convívio com colega com deficiência na sua sala de aula e aqueles que não tinham essa experiência. Aventou-se a possibilidade de ter ocorrido essa diferença em função de o convívio com colegas deficientes ocorrer em um contexto no qual as duas partes encontram-se do mesmo lado e desempenham os mesmos papéis, o que pode favorecer relações interpessoais mais colaborativas que competitivas, podendo inclusive esse relacionamento se estender a contextos extramuros da Universidade.

Já entre os docentes, a experiência de ter em sua classe alunos com deficiência parece não exercer efeito sobre as atitudes sociais em relação à inclusão. Possivelmente, a natureza da relação dos docentes com cada uma das classes nas quais ministra aulas e com cada um de seus alunos não permite que se detenham em relações interpessoais específicas para a compreensão e eventual equacionamento de dificuldades que algum aluno possa apresentar. Não seria absurda a possibilidade de que algum docente sequer venha a ter conhecimento de que algum de seus alunos tivesse deficiência, se esta não for imediatamente perceptível.

Com relação à idade cronológica, tanto entre estudantes quanto entre professores, o presente estudo não evidenciou haver correlação com as atitudes sociais em relação à inclusão. Os participantes mais jovens e os mais velhos mantinham atitudes sociais igualmente favoráveis (ou desfavoráveis) em relação à inclusão.

Sabe-se que a educação é um direito fundamental à própria sobrevivência em um mundo capitalista e globalizado, mas sabe-se também que muitas pessoas encontram-se à margem do exercício desse direito, dentre elas, as com deficiência. Percebem-se esforços tanto sociais quanto governamentais em garantir acesso à Educação Superior a todos os alunos, sem discriminação.

Compreende-se, no entanto, que, de nada adiantam as mudanças estruturais se os profissionais do processo ensino-aprendizagem não tiverem atitudes inclusivistas.

Os esforços sociais e governamentais, no plano do ensino universitário, para garantir acesso e permanência a todos os estudantes, independentemente das condições anatomofisiológicas, psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais deles, precisam ter também a preocupação de promover ambientes sociais acolhedores na Universidade. Isto pode implicar, entre outras providências, até mesmo ações específicas que contribuam para a construção de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão em todo o corpo docente, já que a mera presença de algum aluno deficiente na classe parece não sensibilizar suficientemente os professores, comumente ocupados com alta carga horária docente e com compromissos para com a aprendizagem de numerosos alunos.

Nesse sentido, as atitudes sociais na universidade devem ser modificadas para garantir o percurso desses alunos com êxito de aprendizado na Educação Superior, e isso pode ocorrer com informações, por experiências, atentando a determinados comportamentos despertados por regras sociais ou pelas relações interpessoais.

As Instituições de Educação Superior devem buscar se adaptar de maneira eficaz às atuais exigências da sociedade em relação à qualificação com competência de seus alunos, para que estes consigam se inserir no mercado de trabalho de maneira competente. Vale lembrar que a convivência na diversidade proporciona a todos a oportunidade do desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas tanto nas instituições educacionais quanto nas sociais. É importante ressaltar, também de acordo com Rodrigues (2007) que nenhum aspecto coercitivo deve ser utilizado por não favorecer em mudança de atitude, mas sim a persuasão, visto que, quando uma pessoa se sente ameaçada ou pressionada, tenderá a exibir um comportamento que se exige dela, mas interiormente, não internalizará esse comportamento, isto é, mostrará externamente algo que não corresponde ao que sente, apenas para evitar a punição de que foi ameaçada pelo detentor do poder de coerção.

Este fato tende a ocorrer em todos os níveis de ensino, se bem que nos níveis mais elevados esses comportamentos sejam mais dissimulados através das barreiras atitudinais.

Fica a certeza de que, as Universidades precisam efetivamente assumir o papel que lhes compete, a de formadoras de profissionais, dentre estes, o professor para o trabalho com competência no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em todos os níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

BALBONI, Giulia; PEDRABISSI, Luigi. Attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. **Education and Training in Mental Retardation Developmental Disabilities**, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000. Disponível em: <[http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results\\_single\\_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0)>. Acesso em: 5 abr. 2010.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CLARK, M. Teacher response to learning disability: a test of attributional principles. **Journal of Learning Disabilities**, v. 30, n. 1, p. 22-94, 1997.

ESPOSITO, B. G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on Young children's attitudes. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 224-229, 1986.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FORLIN, C. “Educators” beliefs about inclusive practices in Western Australia. **British Journal of Special Education**, v. 22, p. 179-185, 1995.

FLORIN, C. Inclusion: identifying potential stressor for regular class teachers. *Educational Research*. V. 43, n. 3, p. 35 – 45, 2001.

KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S. Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: has inclusion made a difference? **Education and Training in Mental Retardation and developmental Disabilities**, v. 35, n. 3, p. 284-293, 2000. Disponível em:

<[http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results\\_single\\_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0)>. Acesso em: 5 abr. 2010.

MAGIATI, I; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. **Applied Developmental Psychology**, v. 23, p. 409-430, 2002.

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

NOGUEIRA, Lílian de Fátima Zanoni. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 97-105.

OMOTE, Sadao. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1990b.

OMOTE, Sadao. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

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

PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. **Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava – PR em relação à educação inclusiva**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PINHEIRO, Eliane Maria Carrit Delgado. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006 p. 29-53.

REUSEN, A. K. V.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion (statistical data included). **High School Journal**, v. 84, n. 2, p. 7-10, 2000. Disponível em:

<[http://infotrac.galegroup.com/itw/in\\_formark/962/956/37301401w5/purl=rc1\\_sp01\\_0\\_a71823931&dyn=7lrxn\\_1\\_0\\_a71823931?sw\\_aep=capes78](http://infotrac.galegroup.com/itw/in_formark/962/956/37301401w5/purl=rc1_sp01_0_a71823931&dyn=7lrxn_1_0_a71823931?sw_aep=capes78)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

ROBERTS, C. M.; LINDSELL, J. S. Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. **Internacional Journal of Disability, Development and Education**, v. 44, n. 2, p. 133-145, 1997.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social para principiantes: estudo da interação humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Esther Giacomini. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SUSMAN, Joan. Disability, stigma and deviance. **Social Science and Medicine**, v. 38, n. 1, p. 15-22, 1994.

YURKER, H. E. The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalizations. In: YURKER, H. E. (Ed.) **Attitudes toward persons with disabilities**. New York: Springer, 1988. p. 262 – 274.