

Artigos originais

Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior

Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution

Jane Assunção Brunhara¹

<https://orcid.org/0000-0003-3739-2418>

Ana Paula Berberian¹

<https://orcid.org/0000-0001-7176-7610>

Ana Cristina Guarinello¹

<https://orcid.org/0000-0002-6954-8811>

Angela Regina Biscouto¹

<https://orcid.org/0000-0001-9875-5142>

Simone Krüger¹

<https://orcid.org/0000-0002-3324-0698>

Daniel Vieira da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-9311-3703>

Josiane Bernart da Silva Ferla^{1,3}

<https://orcid.org/0000-0003-4267-2553>

¹ Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste – Irati, Curitiba, Paraná, Brasil.

³ Instituto Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

Fonte de auxílio: Bolsa Observatório da Educação/Capes – Proc. 23038.002628/2013-41

Conflito de interesses: Inexistente



RESUMO

Objetivo: comparar e analisar atitudes sociais de alunos e professores de uma Instituição de Ensino Superior, a respeito da inclusão de alunos com deficiência, consideradas em função das variáveis: gênero, idade e áreas de conhecimento dos participantes.

Métodos: estudo de abordagem quantitativa, do espaço amostral de 601 indivíduos, sendo 583 alunos e 18 professores de uma Instituição de Ensino Superior privada, que mantém contato com alunos com deficiência no contexto da sala de aula. Foi aplicado um questionário visando identificar as atitudes sociais relacionadas às variáveis correlacionadas acima.

Resultados: o espaço amostral foi constituído por 97% de alunos. Destes, 417 mulheres e 184 homens, sendo que cerca de 43% tinham menos de 20 anos de idade e 6% mais de 40 anos. Destaca-se que as Professoras e as Alunas formam os grupos que mais concordaram com o questionário, enquanto os Professores e os Alunos apontam menor satisfação. No que diz respeito à idade, os mais jovens são os mais insatisfeitos. Porém, em relação às áreas de conhecimento, Exatas, Humanas e Saúde, estas apresentam, nesta ordem, o aumento da concordância com o instrumento de pesquisa.

Conclusão: as atitudes sociais, em relação à inclusão de Alunos com deficiência, dos Professores e Alunos, foram analisadas e comparadas em função de seu gênero, idade e área de conhecimento correlacionando com seu grau de concordância ao questionário. Verificou-se a necessidade de um aprofundamento em estudos acerca de variáveis que possam influenciar as atitudes sociais relacionadas à inclusão e permanência desta população nas Instituições de Ensino Superior.

Descritores: Educação Superior; Inclusão Educacional; Pessoas com Deficiência

ABSTRACT

Purpose: to compare and analyze social attitudes of students and professors of a higher education institution about the inclusion of people with disabilities according to variables gender, age and areas of knowledge of participants.

Methods: the quantitative study was conducted on 601 academics, 583 being students and 18 university professors from a private university, who have contact with individuals with disabilities in the classroom. A questionnaire was applied to identify the social attitudes related to the variables correlated above.

Results: the sample included 97% of students, 417 being females and 184 males. Nearly 43% were younger than 20 years and 6% older than 40 years. The female professors and students had higher agreement with the questionnaire, while male professors and students reported lower satisfaction. Concerning age, the younger individuals were the most dissatisfied ones. In relation to the field of knowledge, the Exact, Human and Health Sciences, in this order, presented increased agreement with the research instrument.

Conclusion: the study investigated the social attitudes of professors and students about the inclusion of people with disabilities, analyzing the results according to gender, age and area of knowledge, comparing and correlating with the agreement about the questionnaire. The results revealed the need to deepen the studies about variables that may influence the social attitudes related to the inclusion and permanence of these individuals in higher education institutions.

Keywords: Education, Higher; Mainstreaming (Education); Disabled Persons

Recebido em: 21/10/2018

Aprovado em: 09/04/2019

Endereço para correspondência:

Josiane Bernart da Silva Ferla
Rua Assis Figueiredo, 1315, apto 91,
Torre 6A
CEP: 80630-280 – Curitiba – Paraná –
Brasil
E-mail: josiane.ferla@ifpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, vive-se um processo de ampliação do acesso ao Ensino Superior (ES), o qual pode ser verificado no aumento significativo de estudantes que vêm ingressando, nas últimas décadas, em cursos públicos e privados de graduação e em outras modalidades deste nível de ensino¹. Esta realidade é resultado de Políticas Públicas e de programas implementados a partir da década de 1990, fruto de iniciativas coordenadas por movimentos sociais comprometidos com direitos fundamentais².

Nesse contexto, pode-se notar que, junto a esta expansão, encontra-se uma série de desafios a serem superados para que a democratização desse nível de formação seja efetiva. Dentre tais desafios, é possível apreender, no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), alunos com distintas e desiguais condições econômicas, educacionais e culturais². Entre estes alunos, interessa destacar aqueles denominados como portadores de deficiência, cujo aumento do ingresso nas IES tem gerado a necessidade de verticalizar as discussões em torno de políticas e propostas educacionais que estejam assentadas no paradigma da inclusão escolar e social^{2,3}.

Assim, como resultado dos movimentos em defesa à expansão e democratização do Ensino Superior (ES), em curso desde final do século XX, foram criados no Brasil, a partir dos anos 2000, programas específicos que pretenderam minimizar os obstáculos enfrentados por grupos minoritários, antes sem acesso ao ES². Dentre tais Programas, destacam-se o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil⁴ e o PROUNI - Programa Universidade para Todos⁵, os quais estiveram voltados para a ampliação do acesso às IES privadas, a partir de financiamentos estudantis e concessão de bolsas de estudo². Outra estratégia que faz parte de ações afirmativas voltadas aos alunos com deficiência no ES, foi a criação do sistema de reserva de vagas, a partir da instituição das chamadas *cotas*⁶.

Contudo, verifica-se que, embora o número de matrículas de tais alunos no ES venha se expandindo ano a ano¹, tal fato não assegura a permanência dos mesmos nas IES, tampouco um ensino de qualidade⁷. Sendo assim, apesar do avanço no implemento de medidas e ações que visam a ampliação do ingresso desses alunos com deficiências no ES, barreiras de diferentes ordens vêm restringindo as possibilidades de uma participação ativa, por parte das mesmas, no seu processo de formação acadêmica. Dentre essas barreiras, denominadas como físicas, comunicacionais,

metodológicas, entre outras⁸, interessa para este estudo, discorrer sobre as *atitudinais* e destas, especificamente, a questão das *atitudes sociais*.

Cabe ressaltar que, por barreiras atitudinais, entende-se àquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência, como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito e, por consequência, a exclusão⁹. Já as *atitudes sociais* são predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa⁷.

O reconhecimento de tais barreiras, sejam elas atitudinais ou ambientais, é o primeiro passo para a promoção da autonomia e da cidadania^{2,9,10-12}. De acordo com a autora, é necessário que atitudes segregacionistas, em função das diferenças entre as pessoas, sejam superadas, pois, são estas diferenças que marcam a singularidade de cada um na sociedade.

De posse do exposto, pode-se afirmar que o compromisso com a análise das formas de manifestação das barreiras atitudinais, bem como de suas implicações, é fundamental, uma vez que as mesmas podem ser identificadas como um dos determinantes do número significativo de desistências, de trancaamentos de matrícula e de problemas no desempenho acadêmico envolvendo alunos que se autodenominam como deficientes⁷.

Neste sentido, procurou-se investigar um conjunto de *atitudes sociais* de pessoas pertencentes à comunidade acadêmica, em relação ao processo de acessibilidade da pessoa com deficiência no ES, como um dos aspectos relativos às barreiras atitudinais.

MÉTODOS

A coleta de dados para a realização da presente pesquisa respeitou os preceitos éticos recomendados para a pesquisa com seres humanos, sendo esta aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, a partir de parecer de número 0782/2013.

De caráter quantitativo, a presente investigação foi realizada numa IES de natureza privada, de uma cidade do sul do país. Como critérios de inclusão e exclusão das amostras, estes foram estabelecidos mediante o universo de alunos e professores que mantinham contato com alunos com deficiência, no contexto de sala de aula. Em suma, foram incluídos na pesquisa todos os professores e alunos que, independente da área de conhecimento ou período letivo, mantinham

contato cotidiano com alunos com deficiência e aceitaram participar do estudo. Já no tocante aos critérios de exclusão, estes excluíam do estudo, portanto, todo e qualquer professor e aluno que não mantivesse contato com pessoas com deficiência no cotidiano de sala de aula. Destes, puderam ser incluídos no estudo 583 alunos e 18 professores, de 12 cursos de graduação das áreas de conhecimento de Humanas (7), Saúde (13) e Exatas (2), perfazendo um total de 601 participantes.

Para seleção da amostragem, foi realizado um levantamento prévio, junto à Comissão de Educação Inclusiva da IES, no primeiro semestre de 2017, a fim de identificar as salas de aula que continham alunos que se intitulavam portadores de algum tipo de deficiência. Após a verificação dos cursos em que esses alunos estavam inseridos, houve necessidade de contato direto com os coordenadores dos mesmos e entrega de uma carta de apresentação, a fim de obter autorização para a realização da pesquisa. A partir da autorização, foram agendadas a data e o horário da aplicação de um questionário nas respectivas salas de aula em que estavam lotados os alunos identificados com deficiência, juntamente com os professores e demais alunos que aceitaram participar da pesquisa.

Tendo a natureza e relevância da pesquisa comparilhada, e destacada seu caráter voluntário, foram entregues aos participantes, que espontaneamente resolveram participar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*Resolução CNS 466/2012*) e o Questionário denominado ELASI - Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. O tempo médio de duração da aplicação do questionário foi de 20 a 30 minutos, interstício acompanhado pela pesquisadora, pois, em caso de dúvidas poderiam ser esclarecidas durante a própria execução da pesquisa. Destaca-se que a coleta de dados no ambiente acadêmico ocorreu entre abril e agosto de 2017, nos cursos de graduação das áreas de Humanas, Saúde e Exatas.

O instrumento de pesquisa aplicado foi um questionário denominado ELASI – Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. A ELASI é uma escala do tipo Likert com 5 alternativas. Tal instrumento, cujo objetivo é mensurar atitudes sociais em relação à inclusão, foi criado, validado e padronizado pelo grupo de pesquisa denominado *Diferença, Desvio e Estigma*, do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília¹³.

Este questionário é composto por 35 itens, sendo 30 destinados à mensuração de atitudes sociais em

relação à inclusão, e 5 itens compõem a “escala de mentira”, a qual é composta por perguntas previsíveis, possibilitando averiguar a fidedignidade e seriedade do participante ao responder ao questionário.

Importa ressaltar que parte dos itens na escala de atitudes sociais é positivo, isto é, seus enunciados são propostos de tal maneira que expressam atitudes sociais consideradas favoráveis à inclusão daqueles que com eles concordarem, enquanto outra parte é constituída por itens negativos, por meio dos quais expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão de quem deles discordarem. Assim sendo, cada item do questionário é composto por um enunciado positivo ou negativo em relação à inclusão, seguido de 5 alternativas, quais sejam: concordo inteiramente; concordo mais ou menos; nem concordo nem discordo; discordo mais ou menos; discordo inteiramente. Desta forma, as alternativas expressam diferentes graus de concordância ou discordância em relação ao conteúdo enunciado, gerando um escore individual. Desta forma, foram atribuídos valores aos itens, conforme a alternativa assinalada, de acordo ao seguinte critério: nos itens positivos, é atribuída a nota 5 para a alternativa concordo inteiramente, nota 4 à alternativa concordo mais ou menos, e assim sucessivamente, até a alternativa discordo inteiramente, que recebe a nota 1. Nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores foi invertido, sendo que, a nota máxima foi atribuída à alternativa discordo inteiramente e a nota mínima, à alternativa concordo inteiramente.

O escore total do respondente é representado pela somatória das notas obtidas nos itens que, desta forma, pode variar dentro do intervalo fechado de 30 a 150 pontos, sendo que quanto maior o escore, mais favoráveis às atitudes sociais do acadêmico em relação à inclusão e permanência do aluno com deficiência. Também é considerada a relação inversa, isto é, quanto menor o escore apresentado, menos favorável às atitudes sociais do respondente em relação à inclusão e permanência do aluno com deficiência.

Para a análise dos escores do questionário ELASI (Forma A), foi utilizado o *Software Statistica 13.2*. Primeiramente foi realizado o teste de normalidade dos escores finais, por meio do Teste de Shapiro-Wilk, ao nível de significância de 0,05 (5%), resultando em valores de $p < 0,05$, ou seja, rejeitando a hipótese de normalidade. Portanto, o tratamento utilizado foi realizado com o uso de testes não-paramétricos (Teste de Mann-Whitney e ANOVA de Kruskal-Wallis).

RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados agrupados, a seguir, compreendidos entre as Tabelas 1 e 7.

Tabela 1. Distribuição e análise da amostra segundo o gênero

GÊNERO	FREQUÊNCIA	%	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Feminino	417	69	90 – 150	134,0	128,0 – 139,0
Masculino	184	31	55 – 150	131,5	122,0 – 138,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (%): Porcentagem; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Cabe destacar que, em tais Tabelas, o público é constituído por 601 indivíduos, sendo 583 alunos e 18

professores, tanto masculinos quanto femininos, em unidades de pessoas.

Tabela 2. Distribuição e análise da amostra segundo as idades

IDADE	FREQUÊNCIA	%	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Até 20 anos	261	43	90 – 148	132,0	122,0 – 138,0
21 a 30 anos	241	40	55 – 149	134,0	128,0 – 139,0
31 a 40 anos	64	11	77 – 150	134,0	130,0 – 139,0
Acima de 40 anos	35	6	113 – 150	137,0	133,0 – 141,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (%): Porcentagem; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Considerados os intervalos de escore de cada questionário, compreendido entre 30 e 150 pontos, a variação (valores máximo e mínimo), a mediana e a dispersão (valores de quartil 1 e quartil 3, denominados

Q1 e Q3, respectivamente) são apresentadas em números puros, ou seja, sob a forma adimensional, enquanto que a frequência de pessoas também é expressa em percentuais.

Tabela 3. Distribuição e análise da amostra segundo as áreas de conhecimento

ÁREA	FREQUÊNCIA	%	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Humanas	117	19	102 – 149	133,0	127,0 – 139,0
Saúde	436	73	55 – 150	134,0	126,0 – 139,0
Exatas	48	8	99 – 147	131,5	119,0 – 138,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (%): Porcentagem; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Deve-se considerar que esta amostra está distribuída em curso das áreas de Humanas, Saúde e Exatas.

Tabela 4. Distribuição e análise da amostra segundo o público

PÚBLICO	FREQUÊNCIA	%	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Geral	601	97%	55 – 150	134,0	126,0 – 139,0
Alunos	583	3%	55 – 150	133,0	126,0 – 139,0
Professores	18	%	113 – 146	140,0	135,0 – 144,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (%): Porcentagem; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Por fim, salienta-se que as idades foram consultadas e atribuídas aos questionários, sem restrição, porém, com utilização desta variável. Além disso, as

demais variáveis relacionadas são: o público, gênero, idades e áreas do conhecimento.

Tabela 5. Resultado das análises, segundo o público, por gênero

PÚBLICO E GÊNERO	N	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Alunos				
Feminino	407	90 – 150	134,0	128,0 – 139,0
Masculino	176	55 – 150	131,0	121,5 – 138,0
Professores				
Feminino	10	128 – 146	141,0	134,0 – 144,0
Masculino	8	113 – 146	139,0	136,5 – 142,5

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (N): População; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Ainda em relação às Tabelas, deve-se notar que a amostragem desta pesquisa computou 601 participantes, destes 583 (97%) discentes e 18 (3%)

docentes. Destes, 417 (69%) são do gênero feminino e 184 (31%) do gênero masculino.

Tabela 6. Resultado das análises, segundo o público, por idade

PÚBLICO E IDADE	N	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ – Q ₃
Alunos				
Até 20 anos	261	90 – 148	132,0	122,0 – 138,0
21 a 30 anos	241	55 – 149	134,0	128,0 – 139,0
31 a 40 anos	54	77 – 150	133,0	130,0 – 138,0
Acima de 40 anos	27	121 – 150	136,0	133,0 – 140,0
Professores				
31 a 40 anos	10	128 – 144	136,5	134,0 – 141,0
Acima de 40 anos	8	113 – 146	143,0	139,0 – 146,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (N): População; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

Quanto à distribuição da amostra segundo as idades, têm-se 261 (43%) dos participantes na faixa etária até 20 anos, 241 (40%) com idade entre 21 e 30 anos, 64 (11%) entre 31 e 40 anos e 35 (6%) acima

de 40 anos. Relativo às áreas do conhecimento, são calculadas as seguintes distribuições: Saúde - 436 (73%); Humanas - 117 (19%); Exatas - 48 (8%).

Tabela 7. Resultado das análises, segundo o público, por área de conhecimento

PÚBLICO E ÁREA DE CONHECIMENTO	N	VARIAÇÃO MÍN.-MÁX.	MEDIANA	DISPERSÃO Q ₁ - Q ₃
Alunos				
Humanas	112	102 - 149	133,0	125,0 - 139,0
Saúde	426	55 - 150	134,0	126,0 - 139,0
Exatas	45	99 - 147	131,0	121,0 - 138,0
Professores				
Humanas	5	128 - 144	138,0	131,0 - 141,0
Saúde	10	135 - 146	142,0	138,0 - 146,0
Exatas	3	113 - 140	134,0	113,0 - 140,0

Fonte: Dados da Pesquisa

* Legenda: (N): População; (MÍN): Mínimo; (MÁX): Máximo; (Q1): Quartil 1; (Q3): Quartil 3.

DISCUSSÃO

Em relação ao público, os resultados entre Alunos e Professores foram confrontados, por meio do Teste de Mann-Whitney, ao nível de significância de 0,05 (5%), resultando um $p = 0,0016$. Portanto, existe diferença significativa entre os escores para tais grupos, sendo que os Professores apresentaram resultados nos escores totais significativamente maiores, ou seja, mais favoráveis nas atitudes sociais em relação à inclusão que os Alunos. Na Tabela 1, em relação ao gênero, comparando-se os resultados dos Alunos e Professores, por meio mesmo teste e mesmo nível de significância, obteve-se um $p = 0,0026$. Assim, existe uma diferença significativa entre os escores para os dois gêneros, sendo que o gênero feminino apresentou resultado significativamente maior, podendo-se estabelecer que tal gênero é mais favorável em relação à inclusão que o gênero masculino.

Levando-se em consideração as idades, as análises evidenciaram que, conforme a Tabela 2, ao confrontarem-se os resultados dos Alunos e Professores, por meio da ANOVA de Kruskal-Wallis, ao nível de significância de 0,05 (5%), resultou $p = 0,0006$, ou seja, existe diferença significativa de resultados entre as idades. Por meio do teste de comparações múltiplas, as diferenças identificadas foram entre as idades até 20 anos, com 21 a 30 anos ($p=0,0456$), e as idades até 20 anos, com aquelas acima de 40 anos ($p=0,0023$). Portanto, os resultados para as idades até 20 anos,

apresentaram resultados significativamente inferiores, ou seja, mais desfavoráveis em relação à inclusão.

Quando se comparam os escores das análises, segundo as áreas de conhecimento, nas Tabelas 3 e 4, os resultados dos Alunos e Professores, por meio da ANOVA de Kruskal-Wallis, ao nível de significância de 0,05 (5%), resultou um $p = 0,2472$, ou seja, não existe diferença significativa de resultados em relação à inclusão entre as áreas de conhecimentos. Segundo o público, por área de conhecimento, ao comparar-se os resultados entre Alunos e Professores, por meio da ANOVA de Kruskal-Wallis, ao nível de significância de 0,05% (5%), resultou Aluno (cursos), $p = 0,3587$ (Sem diferença significativa) e Professores (cursos), $p = 0,1809$ (Sem diferença significativa). Portanto, não existe diferença significativa de resultados em relação à inclusão entre as áreas de conhecimentos, se considerados Alunos e Professores. De acordo com os resultados apresentados, parcela significativa dos acadêmicos da pesquisa aponta para atitudes favoráveis, ou seja, positivas, em relação à inclusão de alunos com deficiência no ES, uma vez que se verifica nos escores a mediana de 134, segundo o público geral.

Ainda pelo Teste de Mann-Whitney ao nível de significância de 0,05% (5%), conforme a Tabela 5 pode-se aferir para Discentes (Feminino x Masculino), um $p = 0,0012^*$ (Diferença significativa), enquanto que, para Docentes (Feminino x Masculino), um $p = 0,8590$ (Sem diferença significativa). Portanto, para o

público dos Alunos, existe diferença significativa entre os escores dos dois gêneros, sendo que o gênero feminino apresentou resultado significativamente maior nos escores totais, ou seja, mais favoráveis em relação à inclusão que o gênero masculino. Já para os Professores, não são observadas diferenças significativas em relação ao gênero.

Quanto aos resultados segundo o público, por idade, na Tabela 6, comparando-se os indicadores dos Alunos e Professores, por meio da ANOVA de Kruskal-Wallis ao nível de significância de 0,05 (5%), os Alunos (idades), tem um $p = 0,0340^*$ (Diferença significativa somente entre alunos Até 20 anos e 21 a 30 anos) e os Professores (idades), tem um $p = 0,1679$ (Sem diferença significativa). Portanto, para os Alunos de até 20 anos, as diferenças são significativamente inferiores, ou mais desfavoráveis em relação à inclusão, em relação aos discentes entre 21 e 30 anos. Enquanto que a idade dos Professores não constituiu uma variável que representou diferenças significativas.

Destaca-se, ainda, que as respostas fornecidas pelos Alunos e Professores não variaram em relação às áreas de conhecimento em que estão inseridos, ou seja, Humanas, Saúde e Exatas, por inspeção da Tabela 7. Divergindo dos resultados, outro estudo aponta que, a área de formação ou atuação pode ter correspondência significativa às atitudes sociais em relação à inclusão¹⁴. Sendo assim, tanto a opção por uma determinada área pode ser influenciada pelas atitudes sociais prévias, quanto os conhecimentos e experiências adquiridas numa área podem modificar as atitudes sociais¹⁴.

Tendo em vista os valores dos escores que apontam para o predomínio de atitudes favoráveis à inclusão, pode-se inculir a hipótese de tal fato ser decorrente da presença e funcionamento de uma Comissão de Educação Inclusiva – CEI, instituída desde 2002 nesta IES¹⁵. Destaca-se que, tal Comissão, conta com a participação de duas pessoas com deficiência, que participam ativamente de programas voltados à acessibilidade, promovendo eventos como, palestras para alunos, professores e funcionários da comunidade acadêmica. Além disso, a instituição possui vários funcionários portadores de deficiência que se relacionam diretamente com toda comunidade acadêmica, em diferentes espaços, como na biblioteca, em setores administrativos e nas clínicas de estágio.

Outro fato que pode ser observado, em relação às ações da Instituição para favorecer o acesso do deficiente ao ES, refere-se às instalações físicas,

por meio de adequações arquitetônicas voltadas às pessoas com deficiência, como elevadores em todos os prédios, rampas, banheiros adaptados, além dos pisos podotáteis e faixas em alto-relevo fixadas no chão para fornecer auxílio na locomoção de pessoas com deficiência visual. Considera-se, ainda, que o convívio, em diferentes contextos da IES, com os 22 alunos que se autodenominam com algum tipo de deficiência (intelectual, visual, física e auditiva), pode promover experiências a partir das quais a comunidade acadêmica passe a reconhecer o direito e as potencialidades de tais alunos¹⁶.

Se há uma tendência dos participantes em apresentar atitudes sociais favoráveis à inclusão da pessoa com deficiência no ES, nos resultados apresentados, esses apontam para uma diferença significativa entre os escores de Alunos e Professores, uma vez que os Docentes apresentaram respostas mais favoráveis a tais atitudes. A experiência docente seria uma variável importante para as atitudes sociais, frente ao aluno com deficiência, uma vez que, ao longo dos anos, a possibilidade de contato com alunos com as mais variadas condições, incluindo as diferentes necessidades e potencialidades em relação à aprendizagem, podem formar opiniões mais favoráveis em relação à inclusão educacional¹⁶. Outro aspecto que teve impacto positivo nas respostas fornecidas pelos participantes, em geral (Professores e Alunos), refere-se à variável gênero, uma vez que os escores foram significativamente favoráveis em relação aos participantes do gênero feminino. Autores nacionais e internacionais apontam que pessoas do gênero feminino tendem a ter atitudes mais favoráveis em relação à inclusão¹⁷⁻²⁰. Pode-se considerar, a partir de tais resultados, que o fato de a mulher ser orientada culturalmente para a tarefa de zelar e tutelar pode influenciar nas atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. Destaca-se que, nas sociedades contemporâneas, há uma tendência de ser atribuído às mulheres a tarefa de cuidar das pessoas e de serem apaziguadoras de conflitos, tanto no espaço público, quanto no privado²¹. Contudo, quanto ao impacto da variável gênero, quando comparada aos escores entre Alunos e Professores, pôde-se constatar que Alunos do gênero feminino apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão enquanto que, para os Professores, o gênero não apresentou diferença significativa.

Em relação aos resultados obtidos, considerando a idade dos participantes, verifica-se diferença significativamente inferior nas atitudes sociais relativas à inclusão

no ES para as idades até 20 anos. Para análise de tais resultados, pode-se considerar o fato destes alunos ainda não terem tido experiências suficientes, tanto quantitativa quanto qualitativamente, de relações interpessoais, em especial, com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Outro fator importante a ser considerado, é que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, e nas escolas regulares, vem ocorrendo de forma mais efetiva a partir de 2007²². Enfim, destaca-se o fato de serem recentes a implantação e os impactos decorrentes de políticas educacionais, que têm favorecido o crescimento expressivo de matrícula de alunos com deficiência na educação básica, sendo este de 85% entre 2003 e 2015, conforme o Censo Escolar/MEC/INEP²². Desta forma, é possível inferir que muitos alunos que chegam ao ES, com a idade de até 20 anos, ainda não tenham participado de uma escola inclusiva, o que poderia influenciar em suas atitudes sociais menos favoráveis em relação ao aluno com deficiência.

Interessa destacar que essa hipótese inicial aparece em outros trabalhos, embora, a exemplo deste estudo, nem sempre se confirme ao seu término. A respeito de atitudes sociais de professores inseridos em escolas municipais de ensino fundamental, com cursos de especialização em diferentes áreas educacionais, contrariando a hipótese inicial dos autores, indica que o fato de um grupo de professores terem especialização em Educação Especial não teve efeito significativo sobre as atitudes sociais dos participantes²³. Para esse estudo, a capacitação dos professores para a educação inclusiva deveria promover uma mudança de concepção em relação ao aluno com deficiência que resultasse em atitudes genuinamente inclusivas e não priorizar conteúdos e conhecimentos específicos às deficiências¹⁶.

As áreas de conhecimentos dos cursos de graduação são um aspecto a ser considerado nas atitudes sociais em relação à inclusão no ES, uma vez que considera que a formação em cursos das áreas de humanas pode influenciar atitudes sociais mais positivas quanto a tal inclusão²⁴. A partir de pesquisa cujo objetivo foi verificar se havia diferença nas atitudes sociais de alunos entre 7 cursos de graduação e pós graduação de uma IFES, ao comparar atitudes sociais dos alunos em relação à inclusão entre todos os cursos pesquisados, encontrou diferenças significativas nas respostas fornecidas por alunos do Mestrado em Psicologia, da área de Saúde, em relação

aos alunos de Ciências Ambientais, Biblioteconomia e Computação²⁴. Sugere, pois, que os resultados mais positivos, apresentados por alunos do Mestrado em Psicologia, podem estar relacionados ao fato de ter um aluno com deficiência na turma, bem como, pela temática acessibilidade e inclusão fazer parte dos conhecimentos e das problemáticas abordadas nessa área.

Pode-se perceber, por meio dos resultados desta pesquisa, que diferentes fatores culturais, sociais, e também ligados à experiências de vida, podem influenciar as atitudes sociais. Tais atitudes podem ser aprendidas e, portanto, também passíveis de mudanças, cujos determinantes essencialmente característicos das atitudes sociais são, cognitivos (crenças e opiniões), afetivos (a favor ou contra o objeto atitudinal) e comportamentais (uma predisposição à ação, sendo uma combinação dos dois anteriores, e que instigam ao um determinado comportamento)²⁵. Geralmente, existe coerência entre estes três componentes, sendo que quando há uma mudança em um deles, ocorrem processos de restauração desta coerência, conduzindo a uma reorganização atitudinal:

Qualquer mudança em um desses três componentes é capaz de modificar os outros, uma vez que todo o sistema é acionado quando um de seus componentes é alterado. Conseqüentemente, uma informação nova, uma nova experiência, um novo comportamento emitido em cumprimento a normas sociais ou um novo tipo de agente capaz de prescrever comportamento, pode criar um estado de inconsistência entre os três componentes atitudinais de forma a resultar numa mudança de atitude²⁵.

Assim, pode-se aferir que há possibilidades de mudanças atitudinais em relação à inclusão, no contexto da educação, pois, considerando que as atitudes sociais são constituídas ao longo da história das pessoas, em uma conjuntura social, econômica e cultural, elas podem ser aprendidas e modificadas. Desta forma, parece possível afirmar que a convivência com alunos com deficiência pode ser determinante na promoção de mudanças de atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão. Aspecto também importante para estas mudanças seria o desenvolvimento de ações institucionais que possibilitassem conhecer as necessidades dos alunos com deficiência e que contribuíssem para que demandas físicas, pedagógicas, comunicacionais, entre outras, fossem atendidas. Outro fator a ser considerado diz respeito à capacitação do professor, a fim de que

ele possa estar preparado para atuar com os alunos com deficiência e promover uma cultura de inclusão em sala de aula. Ressalta-se, ainda, a importância de debates e discussões a respeito do tema, envolvendo toda comunidade acadêmica, além da inserção da temática na grade curricular de todos os cursos. Para tanto, é importante a presença de setores de acessibilidade nas IES consolidados e que atuem junto a toda comunidade acadêmica.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos demonstraram que, parcela significativa dos participantes, posicionaram-se favoravelmente em relação à inclusão de alunos com deficiência no ES. Tal fato pode estar atrelado a fatores, tais como, o de a instituição que constituiu local de estudo, ser promotora de ações junto à comunidade acadêmica, por meio de ações de uma Comissão de Educação Inclusiva, cujas características permeiam o contexto inclusivo, como mencionado anteriormente. Também foi possível perceber como resultados nesta pesquisa, diferenças significantes nos escores entre as populações em relação ao público (Alunos e Professores), gênero e idade, sendo que o gênero feminino demonstrou-se mais favorável à inclusão, em detrimento ao masculino.

É importante ressaltar que o uso do ELASI, enquanto instrumento que permite o levantamento de dados quantitativos, permite a identificação de tendências em relação às posições assumidas pelos participantes. Desta forma, tais resultados, que no geral se mostraram favoráveis em relação à inclusão, por um lado, não necessariamente garantem que as relações interpessoais de cada aluno com deficiência sejam positivas durante sua trajetória no ambiente acadêmico. Conviver significativamente com a singularidade é fruto de elaboração contínua. Nesta direção, os resultados ora obtidos podem sim expressar um importante espaço a ser preenchido pela Comissão de Educação Inclusiva da instituição, no sentido de proporcionar ações que ampliem a consciência da comunidade para as questões que abrangem a diversidade.

Salienta-se, pois, a importância de estudos qualitativos, que aprofundem a análise desta realidade, a partir de instrumentos que permitam ter acesso às diversas experiências acerca da acessibilidade e permanência do aluno com deficiência no contexto do ES.

Por fim, além do incentivo aos estudos sobre atitudes sociais dentro da temática acessibilidade e

permanência do aluno com deficiência no ES, importa destacar o papel fundamental que ações institucionais possam ser capazes de proporcionar, quando na promoção de um ambiente inclusivo na comunidade universitária.

REFERÊNCIAS

1. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
2. Castro SF, Almeida MA. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Ensino Superior e Deficiência. Rev. Bras. de Educ. Especial.* [periódico na Internet] 2014 [acesso em 20 de setembro de 2017];20(2):[aproximadamente 16 p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>.
3. Silva HM, Souza SM, Prado F, Ribeiro AL, Lia C, Carvalho EL. Inclusão de estudantes no ensino superior: revisão de literatura. *Rev. Univers. Vale Rio Verde.* [periódico na Internet] 2012 [acesso em 15 de outubro de 2017];10(2):[aproximadamente 11 p.]. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722/pdf>.
2. Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências - FIES. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm.
3. Brasil. Lei no. 11.096, de 13 de janeiro de 2005a. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.
4. Brasil. Lei no. 13.409, de 28 de dezembro de 2016b. Altera a Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2016b.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L1340.
5. Omote S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *JORSEN* [periódico na

- Internet]. 2016 [acesso em 25 de março de 2017];16(1):[aproximadamente 4 p.]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12283>.
6. Sasaki RK. Inclusão: o paradigma do século 21. *Rev. de Educ. Esp.* [periódico na Internet]. 2005 [acesso em 01 de outubro de 2017];1(1):[aproximadamente 4 p.]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.
 7. Castro SF, Almeida MA. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. Bras. Educ. Esp.* [periódico na Internet]. 2014 [acesso em 10 de setembro de 2017];20(2):[aproximadamente 15 p.]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci_abstract&lng=pt.
 8. Bísigo MCK. As políticas públicas para a construção de uma sociedade inclusiva: conquistas e desafios a partir dos movimentos sociais. *ScientiaTec.* [periódico na Internet]. 2016 [acesso em 30 de outubro de 2017];3(2):[aproximadamente 12 p.]. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/download/1581/1349>.
 9. Bisol CA, Valentini CB, Simioni JL, Zanchin J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cad. de Pesq.* [periódico na internet]. 2010 [acesso em 25 de setembro de 2017];40(139):[aproximadamente 25 p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>.
 10. Santana ES. Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente [Tese] Marília (SP): Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências; 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/santana_es_do_mar.pdf.
 11. Omote S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Rev. Bras. de Educ. Esp.* [periódico na Internet]. 2005 [acesso em 25 de março de 2017];11(1):[aproximadamente 34 p.]. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista11numero1pdf/3sadaoomote.pdf.
 12. Omote S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Rev. Ibero-Americana de Est. em Educ.* [periódico na Internet]. 2013 [acesso em 20 de setembro de 2017];8(3):[aproximadamente 10 p.]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6586/4843>.
 13. Berberian AP, Krüger SI, Miranda BA, Guarinello AC, Costa LV, Silva DVF et al. Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba. *Rev. Disturb. Comun.* [periódico na Internet]. 2017 [acesso em 10 de outubro de 2017];29(4):[aproximadamente 9 p.]. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/32883>.
 14. Gai DN, Naujorks MI. Inclusão: contribuições da teoria sócio interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. *Rev. Educ.* [periódico na Internet]. 2006 [acesso em 11 de outubro de 2017];31(2):[aproximadamente 15 p.]. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/1577/877>.
 15. Fonseca-Janes CRX, Omote S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. *Nuances: Est. sobre Educ.* [periódico na Internet]. 2013 [acesso em 3 de outubro de 2017];24(2):[aproximadamente 15 p.]. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486>.
 16. Pearman E, Barnhar M, Huang A, Mellblom C. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *JSTOR: Education and Training in Mental Retardation* [serial on the Internet]. 1992 [cited 2017 Oct 17];27(2):[about 6 p.]. Available from: http://www.jstor.org/stable/23878685?seq=1#page_scan_tab_contents.
 17. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. Student teacher' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* [serial on the Internet]. 2000 [cited 2017 Oct 15];6(16):[about 16 p.]. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ607365>.
 18. Gilberto FS, Marta N. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). *Rev. Diálogo Educ.* [periódico na Internet]. 2013 [acesso em 2 de setembro de 2017];13(39):[aproximadamente 21 p.]. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8321/8078>.
 19. Santos SMM, Oliveira L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites,

- contradições e avanços. *Rev. Katálysis* [periódico na Internet]. 2010 [acesso em 20 de outubro de 2017];13(1):[aproximadamente 8 p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>.
20. Brasil. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2016a.
21. Omote S, Pereira J, Antonio A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Rev. Pesq. e Prát. Psicossociais* [periódico na Internet]. 2011 [acesso em 01 de outubro de 2017];6(1):[aproximadamente 8 p.]. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Omote_&_Pereira_Junior.pdf.
22. Crochik JL, Freller CC, Dias MAL, Feffermann M, Nascimento RB, Casco R. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Rev. Psicol., Ciên. e Profissão* [periódico na Internet]. 2009 [acesso em 01 de outubro de 2017];29(1):40-59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>.
23. Nabuco ME. Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadern. de Pesq.* [periódico na Internet]. 2010 [acesso em 17 de outubro de 2017];40(139):[aproximadamente 11 p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a04.pdf>.