



## **COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DE ATITUDES SOCIAIS RELACIONADAS À INCLUSÃO**

LEARNING AND SPECIAL EDUCATION COMMUNITY: ANALYSIS OF  
SOCIAL ATTITUDES RELATED TO INCLUSION

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN ESPECIAL: ANÁLISIS DE  
ACTITUDES SOCIALES RELACIONADAS CON LA INCLUSIÓN

Priscila Benitez<sup>1</sup>, Elenir Lindaura da Silva<sup>2</sup>, Lucinda A. Leria<sup>3</sup>, Érika Suzuki<sup>4</sup>, Fernanda Ap. B.  
de Araujo<sup>5</sup>, Tamires Fernandes Almeida<sup>6</sup>, Daphine Juliana Ferrão<sup>7</sup>, Adriana Cavalcante de  
Almeida<sup>8</sup>, Ailton Paulo de Oliveira Junior<sup>9</sup>, Salua Farah<sup>10</sup>, Mara Silvia Pasian<sup>11</sup>.

<sup>1</sup> Universidade Federal do ABC - UFABC, <https://orcid.org/0000-0003-3501-7606>

<sup>2</sup> Universidade Federal do ABC - UFABC, <https://orcid.org/0000-0002-3672-0814>

<sup>3</sup> Universidade Federal do ABC - UFABC, <https://orcid.org/0000-0001-7278-6741>

<sup>4</sup> Escola Estadual Profa. Inah de Mello, <https://orcid.org/0000-0002-0956-8765>

<sup>5</sup> Universidade Federal do ABC – UFABC, <https://orcid.org/0000-0002-4364-3634>

<sup>6</sup> Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, <https://orcid.org/0000-0002-9271-6844>

<sup>7</sup> Escola Estadual Prof. Ascendino Reis, <https://orcid.org/0000-0003-0289-4194>

<sup>8</sup> Escola Estadual Alfredo Bresser, <https://orcid.org/0000-0001-9965-1345>

<sup>9</sup> Universidade Federal do ABC – UFABC, <https://orcid.org/0000-0002-2721-7192>

<sup>10</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, <https://orcid.org/0000-0002-6323-9276>

<sup>11</sup> Universidade Federal do ABC – UFABC, <https://orcid.org/0000-0002-4974-0750>

## **Resumo**

O trabalho objetivou avaliar as atitudes sociais de diferentes segmentos sociais internos e ao entorno de uma escola pública da região metropolitana do estado de São Paulo para a garantia de um ambiente inclusivo. Foi realizado um curso de extensão estruturado em uma comunidade de aprendizagem, contendo temáticas sobre princípios de aprendizagem e programação de ensino na perspectiva analítico-comportamental, neuroplasticidade, deficiência, transtorno e política educacional inclusiva. Participaram famílias, docentes, auxiliares, profissionais da cozinha e da limpeza, técnicos administrativos e comunidade externa da escola. As atitudes sociais foram analisadas com medidas anteriores e posteriores ao curso de formação. Foram apontados relatos positivos pelos participantes e enfatizada a importância de envolver os diferentes segmentos da escola, como professora auxiliar, profissionais de apoio, inspetora, agente de inclusão escolar e auxiliar de limpeza, que relataram serem raramente envolvidas em formações que permitam refletir sobre a inclusão e estratégias de interação com crianças e jovens que apresentam comportamentos críticos, além da interação com as professoras.

**Palavras-chave:** Atitudes sociais; Comunidade de Aprendizagem; Educação especial; Família; Inclusão educacional.

## **Resumen**

El estudio tuvo como objetivo evaluar las actitudes sociales desde la perspectiva de la educación especial e inclusiva de diferentes segmentos sociales en torno a la escuela pública del estado de São Paulo para garantía de un entorno inclusivo. Para ello se impartió un curso con temas sobre principios de aprendizaje y programación didáctica desde una perspectiva analítico-

conductual, neuroplasticidad, discapacidad, trastorno y política educativa inclusiva. Participaron familias, docentes, auxiliares, profesionales de cocina y limpieza, técnicos administrativos y comunidad externa a la escuela. Los datos se analizaron con mediciones tomadas antes y después del curso de capacitación en una perspectiva de comunidad de aprendizaje. Los relatos positivos fueron señalados por los participantes y la importancia de involucrar a todos los segmentos que ocupan actividades laborales relacionadas con los diferentes cargos en la escuela, como maestra auxiliar, profesionales de apoyo, inspector, agente de inclusión escolar y auxiliar de limpieza, quienes relataron estar raramente involucrados en capacitaciones que permitan les hizo reflexionar sobre la inclusión y resaltó que la oportunidad generó más interacción con los docentes.

**Palabra clave:** Actitudes sociales; Comunidad de aprendizaje; Educación especial; Familia; Inclusión educativa.

### **Abstract**

The study aimed to evaluate social attitudes from the perspective of special and inclusive education of different social segments around the public school in the state of São Paulo to guarantee an inclusive environment. For this, a course was taught with topics on learning principles and teaching programming from a behavioral-analytic perspective, neuroplasticity, disability, disorder and inclusive educational policy. Families, teachers, assistants, kitchen and cleaning professionals, administrative technicians and the school's external community participated. Data were analyzed with measurements taken before and after the training course in a learning community perspective. Positive reports were pointed out by the participants and the importance of involving all segments that occupy work activities related to different positions in the school,

such as support professionals, inspector, school inclusion agent and cleaning assistant, who reported being rarely involved in training that allow them to reflect on inclusion and highlighted that the opportunity generated more interaction with the teachers.

**Keywords:** Social attitudes; Learning Community; Special education; Family; Educational inclusion.

## **Introdução**

O público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil envolve estudantes com deficiência (intelectual, física e sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). É notória a preocupação dos estudos brasileiros que visam à formação de professores em relação ao planejamento de práticas inclusivas que favoreçam o desempenho pedagógico do PAEE. Um dos pontos relacionados à formação se refere as atitudes sociais em relação à inclusão das pessoas envolvidas para garantia de práticas e estratégias que fortaleçam o ambiente inclusivo.

Pensar em formações de caráter inclusivo no ambiente escolar requer reflexão e ética. Buscar o equilíbrio entre todas as partes de uma comunidade escolar, se faz um desafio necessário no processo formativo. O método escolhido precisa promover uma construção do conhecimento científico e mudanças atitudinais, de tal modo que atinja todos os envolvidos.

O estudo de Omote (2018) apresentou uma intervenção feita em ambiente escolar, integrando educadores, crianças com deficiência e conseqüentemente seus responsáveis. Participaram do estudo 52 professores e 516 alunos. Os professores foram formados sobre a temática das deficiências e da inclusão na Educação Infantil. No trabalho desenvolvido, o pesquisador apontou o surgimento de diversas barreiras que exigem uma flexibilidade de aplicação sem a descaracterização do método e fidelidade ético-científica, contudo, o processo se mostrou com resultados satisfatórios, principalmente em relação aos professores, que demonstraram uma mudança consideravelmente positiva em relação às práticas inclusivas como um todo.

Uma forma de desenvolver atitudes sociais favoráveis ao processo inclusivo pode ser por meio do envolvimento de diferentes agentes educacionais formais e informais relacionados ao

processo escolar, como é o caso de profissionais que atuam nos diferentes espaços escolares, por exemplo, cozinheiras, auxiliares, limpeza, secretaria, dentre outros. Ao envolvê-los e traçar estratégias oriundas de práticas educacionais baseadas em evidências, como é o caso dos princípios analíticos-comportamentais, Benitez et al. (2021) avaliaram mudanças nas atitudes sociais relacionadas à inclusão, anterior e posterior a um programa formativo composto por familiares, professoras, coordenadoras e agentes educacionais com formações distintas, fundamentado na Análise do Comportamento.

A proposta (Benitez et al., 2021) envolveu atividades teóricas e práticas, nas quais os participantes tiveram a oportunidade de aplicar os conceitos e princípios analíticos-comportamentais com estudantes com autismo, ou mesmo no caso de familiares, com filhos/as com autismo. Os resultados evidenciaram atitudes mais favoráveis à inclusão para participantes que realizaram maior número de atividades da formação. A hipótese do estudo foi confirmada em relação ao fato de que o potencial empírico da Análise do Comportamento poderia ser suficiente para mudança de atitudes sociais em relação à inclusão, já que foram trabalhadas estratégias e possibilidades concretas para a intervenção educacional e manejo de comportamento em ambiente escolar.

A construção da Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) ocorreu, a partir dos anos 2000, possibilitando uma avaliação das atitudes sociais, principalmente em ambiente escolar daqueles que além de uma formação teórica, interagem com pessoas com deficiência (Omote, 2005). O que se constatou, foi um avanço significativo na construção das atitudes inclusivas, mesmo naqueles que recebiam uma formação de curta duração. Com isso, ficou explícita a importância das práticas educacionais inclusivas na formação das atitudes sociais mais inclusivas (Omote, 2018).

Outras escalas surgiram desde a criação da ELASI, algumas com maior ou menor potencial de aplicabilidade e confiabilidade. Sabe-se com base nos estudos desenvolvidos nas últimas décadas que as práticas inclusivas devem se estender para além do ambiente educacional, atingindo toda a comunidade. Integrar a comunidade numa cultura inclusiva, garantindo direitos e políticas é essencial para a construção de uma sociedade que promova a equidade, perpetuando assim a integridade e a inclusão (Omote, 2018).

Outros estudos recentes também abordaram a temática das atitudes sociais no contexto da formação docente, a destacar: Torres e Mendes (2019), Vieira e Omote (2017) e Menino-Mencia (2016). Vieira e Omote (2021), por exemplo, enfatizaram a importância de formação docente com enfoque direto nos aspectos atitudinais e interacionais para a construção da Educação Inclusiva em território nacional.

Dada a literatura prévia acerca das possibilidades de mudança de atitudes sociais para construção de ambientes genuinamente mais inclusivos (Benitez et al., 2021; Menino-Mencia, 2016; Vieira; Omote, 2021), o presente trabalho propôs uma estrutura de formação que pudesse explorar no contexto escolar público tanto profissionais atuantes da docência, mas também segmentos sociais que atuavam no contexto escolar e que estavam fora da sala de aula, assim como o entorno escolar. Para tal, a formação foi constituída como uma Comunidade de Aprendizagem (Gabassa, 2020), visando envolver diferentes segmentos sociais que pudessem construir valores de solidariedade, respeito aos direitos humanos, enfrentamento para combater qualquer tipo de discriminação.

Desta maneira, foi possível operacionalizar o conceito da inclusão escolar como um processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais (Almeida-Verdu et al., 2002; Benitez, 2015), envolvendo no contexto formativo as profissionais que atuavam como

professora e coordenação pedagógica que já participavam de programas formativos em educação inclusiva e, estendendo para grupos como auxiliar da limpeza, técnica-administrativa, inspetora e profissionais de apoio (que autodenominavam como cuidadoras – escolaridade até o nono ano do ensino fundamental ou agente de inclusão escolar – escolaridade até o ensino médio) que até então, não tinham participado de qualquer formação junto a equipe docente e coordenação pedagógica, em um contexto horizontal de aprendizagem, em que todas estavam construindo possibilidades de aprendizagem colaborativa e atuaram como protagonista do processo de inclusão do PAEE matriculado na escola pública que a formação foi implementada.

Tendo como princípio básico a equidade educativa dos diferentes grupos sociais em seu processo formativo, a comunidade de aprendizagem foi a estratégia assertiva para garantir a não homogeneização cultural, garantindo que diferentes grupos sociais pudessem participar de maneira colaborativa, no sistema educativo (Gabassa, 2020) e assim, propor ações concretas para a inclusão escolar, no contexto da escola pública brasileira, marcada profundamente pelas desigualdades sociais. Outra justificativa para organização de uma comunidade de aprendizagem em Educação Especial na perspectiva inclusiva se referiu a fundamentação do conceito de aprendizagem dialógica que tem por objetivo a formação educativa, com base no diálogo, na colaboração e no consenso igualitário entre diferentes atores sociais (Gabassa, 2020).

Assim sendo, a novidade da presente proposta foi envolver uma formação em Educação Especial e Inclusiva estruturada em comunidade de aprendizagem para operacionalizar a inclusão escolar na perspectiva de envolver diferentes segmentos sociais que atuavam na escola pública e não diretamente no contexto da classe comum, além de avaliar suas atitudes sociais anteriores e posteriores ao processo formativo. O objetivo de pesquisa foi avaliar as atitudes sociais dos diferentes segmentos sociais anteriores e posteriores a participação da formação estruturada em

uma perspectiva de comunidade de aprendizagem, centrado nos conhecimentos da Educação Especial e Inclusiva. Esperou-se com a formação criar oportunidades concretas para envolvimento dos segmentos sociais e ampliação de atitudes favoráveis no contexto de uma escola pública brasileira.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes foram selecionados mediante convite da coordenação de uma escola pública do estado de São Paulo, considerando o critério de envolver pelo menos um segmento de cada área profissional da escola, assim como de seu entorno, em conjunto com a comunidade externa. O convite foi feito de maneira presencial à equipe escolar pela coordenadora, bem como virtual nas redes sociais para alcançar o entorno.

Participaram da formação 23 pessoas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com autorização para uso dos dados para fins de pesquisa. Eram todas mulheres, sendo que uma atuava na coordenação pedagógica, 13 professoras (oito sem especificar a modalidade escolar, uma de Educação Física, duas de Educação Infantil, uma de desenvolvimento infantil e uma auxiliar) e as outras nove exerciam outras ocupações laborais no contexto escolar: uma atuava como agente de inclusão escolar, quatro como profissionais de apoio, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de orientação educacional, uma inspetora e uma terapeuta ocupacional.

Ademais, 12 participantes possuíam faixa etária até 50 anos de idade e 11 participantes possuíam mais de 50 anos. Em relação ao local de moradia 15 pessoas moravam no município em que foi realizada a coleta de dados e as outras oito moravam em locais próximos à cidade.

## **Comunidade de Aprendizagem em Educação Especial**

A comunidade de aprendizagem foi validada no contexto universitário como uma proposta de curso de extensão para fins de pesquisa aplicada. A proposta foi estruturada junto com as participantes em um formato de seis encontros para discussão teórica e cinco práticas planejadas e definidas em conjunto com todo o grupo. Todos os encontros presenciais de discussão teórica previam a realização de leituras e, principalmente, para participantes que não tinham o hábito da leitura de textos, a coordenação pedagógica da escola realizou em momentos alternativos, uma leitura direcionada, com perguntas de compreensão que foram levadas para o debate coletivo.

Os temas foram explorados e discutidos no formato de grupos e subgrupos. O local da biblioteca escolhido para realização dos encontros teóricos presenciais dispunha de uma infraestrutura composta por mesas circulares em que eram formados os subgrupos para discussão e debate colaborativo.

Ao final de cada encontro, os participantes recebiam textos impressos e orientações acerca de atividades práticas que eram construídas colaborativamente durante os encontros, conforme interesses das participantes. Os conteúdos que abarcaram cada encontro teórico (1T, 2T, 3T, 4T, 5T e 6T) foram descritos no Quadro 1. A carga horária total da formação foi composta por 60 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: a) duas horas de aula para cada módulo (totalizando 24 horas), b) duas horas de atividade prática para cada atividade prática – 1P, 2P, 3P, 4P e 5P (totalizando 24 horas), c) 12 horas de atividades de leitura e realização de exercícios. As participantes que finalizaram a formação receberam os certificados emitidos pela universidade federal.

**Quadro 1** - Organização do curso de extensão

<b>Tipo</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo ( Espera-se que o participante)</b>
1T	Apresentação e funcionamento da comunidade de aprendizagem: pressupostos gestão democrática, inclusão, direito à educação, à sala de aula comum, paradigma da colaboração, casos de ensino. Aplicação do pré-teste utilizando a escala ELASI	Compreenda os princípios da comunidade de aprendizagem e defina o público-alvo da Educação Especial e casos de ensino.
1P	O quanto cada uma conversa e dialoga com os diferentes segmentos sociais?	Elabore um caso de ensino baseado nas experiências educacionais
2T	Psicologia comportamental: princípios de aprendizagem	Compreenda os princípios de aprendizagem na perspectiva da psicologia comportamental e sua aplicabilidade na Educação Especial
2P	Quais princípios de aprendizagem consigo aplicar na minha prática?	Elaborar um texto com sugestão de aplicação dos princípios de aprendizagem nas práticas escolares
3T	Acessibilidade, Tecnologia Assistiva (TA) e o Desenho Universal para Aprendizagem no contexto educacional brasileiro	Identifique conceitos do desenho universal compreenda a importância do uso da Tecnologia Assistiva na educação. Identifique a TA presente na escola e disponível para uso
3P	Quais são as barreiras existentes no ambiente escolar?	Avalie as questões de acessibilidade na escola e levante possíveis soluções de acessibilidade, utilizando: Tecnologia Assistiva, Adequação do ambiente, Mudança de processo.
4T	Neuroplasticidade, deficiência e transtorno	Compreenda a neuroplasticidade, baseada em resolução de problemas, nas práticas educativas.
4P	Considerando sua experiência, como você poderia colaborar nesse momento? O que você enxerga que poderia ser feito para que XX realizasse a atividade com autonomia?	Discuta sobre o caso de ensino, com base na resolução de problemas
5T	Políticas de atendimento ao PAEE: direito à educação, redes de apoio e Comunicação Aumentativa Alternativa	Compreenda a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e identifique as redes de serviços de apoio
5P	Quais são os serviços de Apoio? Como solicitá-los?	Pesquise sobre a rede de apoio no município

Tipo	Tema	Objetivo ( Espera-se que o participante)
6T	Apresentação de propostas para aprimoramento do curso e confraternização. Reaplicação da ELASI	Apresente novas propostas de temas e sugestões para aprimoramento do curso.

*Fonte - Elaborada pelos autores*

### **Procedimento de análise de dados**

A ELASI foi aplicada no primeiro encontro teórico (1T) e no último encontro teórico (6T), conforme identificada no Quadro 1. No pré-teste foi aplicada a forma A e no pós-teste, a forma B. As atividades práticas (1P, 2P, 3P, 4P e 5P) foram quantificadas conforme entrega e debatidas durante os encontros teóricos.

Para análise dos dados foi feito o cálculo da pontuação individual das respostas da ELASI e, na sequência realizada várias análises estatísticas, tendo como base o estudo de AUTOR et al. (2021) e os escores individuais. A primeira análise foi relacionar a pontuação total de todas as pessoas que responderam o pré-teste e comparar com as respostas do pós-teste. Logo após, foram conduzidas as análises para quatro variáveis pessoais (tipo de atuação na Educação Especial, idade, escolaridade e local de moradia) e duas relacionadas à formação (carga horária de participação e número de práticas realizadas). A escolha das variáveis pessoais foi feita com base na literatura prévia que evidenciaram relações das atitudes sociais acerca da inclusão ao conjunto de variáveis pessoais analisadas, assim como a escolha das variáveis referentes à formação foi fundamentada em estudo anterior (Benitez et al., 2021), destaca-se que, nesse estudo citado de 2021, os autores relacionaram três variáveis pessoais e no, presente estudo, foi inserida a quarta variável em relação ao local de moradia e se isso influenciaria nas atitudes sociais, já que a formação ocorreu em uma cidade da região metropolitana de São Paulo.

## Resultados

Inicialmente foram calculados os escores individuais de atitudes sociais em relação à inclusão de todos os participantes no pré-teste e pós-teste. A síntese desses dados é apresentada na Tabela 1, por meio da variação representada pelo menor escore (Min) e maior escore (Max), medida de tendência central representada pela *mediana* (Md) e dispersão representada pelo *quartil 1* (Q1) e *quartil 3* (Q3). Os dados da Tabela 1 sugerem que, do pré-teste para o pós-teste, não houve indicação de atitudes sociais mais favoráveis. Comparando os escores do pré-teste com os do pós-teste, por meio da prova de *Wilcoxon*, verificou-se não haver diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,487$ ) entre os dois momentos de avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão. Evidencia-se que a formação oferecida, de maneira geral, não teve efeito significativo sobre as atitudes sociais das participantes, apesar de existir correlação significativa entre o pré e o pós-teste ( $r = 0,493$ ,  $p < 0,05$ ), indicando que as atitudes se mantiveram constantes antes e após a formação.

**Tabela 1** – Escores de atitudes sociais em relação à inclusão no pré-teste e pós-teste.

Avaliação	Varição (Min-Max)	Mediana (Md)	Dispersão (Q1-Q3)
Pré-teste	72-150	136	124-130
Pós-Teste	107-146	143,5	130-142

Legenda: Min = menor escore; Max = maior escore; Md = *mediana*; Q1 = *primeiro quartil*; Q3 = *terceiro quartil*.

*Fonte* - Elaborada pelos autores

Como o grupo de participantes apresenta-se homogêneo em suas características, foi conduzida à análise mais detalhada para identificar possíveis variáveis mais estreitamente associadas às atitudes sociais em relação à inclusão. Nessa análise, as participantes foram distribuídas em dois

subgrupos para cada uma das seis variáveis consideradas na análise. Os escores obtidos por esses subgrupos no pré-teste foram comparados por meio da prova de *Mann-Whitney* para cada variável. O resultado dessa análise foi apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Comparação dos escores do pré-teste dos subgrupos para cada variável

Variáveis	Subgrupos	Valor de <i>p</i>
<b>1. Tipo de Atuação na Educação. Especial</b>	1.1 Professor ( <i>n</i> = 13) 1.2 Outros profissionais ( <i>n</i> = 10)	0,063
<b>2. Idade</b>	2.1 Mais jovens: até 50 anos ( <i>n</i> = 12) 2.2 Mais velhos ( <i>n</i> =11)	0,088
<b>3. Escolaridade</b>	3.1 Superior Completo e Especialização ( <i>n</i> =17) 3.2 Ensino Médio ( <i>n</i> = 6)	0,143
<b>4. Trabalhos entregues</b>	4.1 Executou 4 ou 5 atividades ( <i>n</i> = 12) 4.2 Executou 3 ou menos atividades ( <i>n</i> = 11)	0,584
<b>5. Horas de participação</b>	5.1 Total de horas cumpridos ( <i>n</i> = 15) 5.2 Total de horas não cumpridos ( <i>n</i> = 8)	0,915
<b>6. Local de Moradia</b>	6.1 Santo André ( <i>n</i> = 15) 6.2 Fora de Santo André ( <i>n</i> = 8)	0,073
* Diferença estatisticamente significativa.		

*Fonte - Elaborada pelos autores.*

Os resultados indicam que, antes da intervenção, as atitudes sociais dos participantes não se diferenciaram significativamente entre todos os subgrupos considerados nesse estudo. Mesmo não havendo diferença prévia significativa, as variáveis sob análise podem representar diferentes influências que as atividades do curso podem exercer sobre as atitudes sociais. A formação e a mudança de atitudes sociais podem não sofrer igualmente os efeitos de diferentes variáveis envolvidas.

Para verificar essa possibilidade, foi realizada a comparação dos escores do pré-teste com os do pós-teste dos subgrupos de cada uma das variáveis por meio da prova de *Wilcoxon*. O resultado dessa análise pode ser analisado na Tabela 3.

**Tabela 3** - Comparação de pré-teste com pós-teste dos subgrupos para cada uma das variáveis

Variáveis	Subgrupos	Medida	Min-Max	Md	Q1-Q3	Valor de p
<b>1. Tipo de Atuação na Educação Especial</b>	1.1 Professor (n = 13)	Pré-teste	120-150	137	98,5-146,2	0,576
		Pós-teste	114-146	139	131-144,5	
	1.2 Outros profissionais (n = 10)	Pré-teste	72-150	134	125,5-143,5	0,258
		Pós-teste	107-145	131	116,2-139,8	
<b>2. Idade</b>	2.1 Mais jovens: até 50 anos (n = 12)	Pré-teste	88-150	136,5	124,5-142,5	0,248
		Pós-teste	107-146	139	118,5-145	
	2.2 Mais velhos (n=11)	Pré-teste	72-150	136	120-145	0,799
		Pós-teste	119-142	133	130-139	
<b>3. Escolaridade</b>	3.1. Superior Completo e Especialização (n = 17)	Pré-teste	120-150	137	127-144,5	0,776
		Pós-teste	114-146	139	131-144,5	
	3.2. Ensino Médio (n = 6)	Pré-teste	72-150	106,5	84-136,5	0,345
		Pós-teste	107-142	124,5	107,8-135,2	
<b>4. Trabalhos entregues</b>	4.1. 4 atividades (n = 12)	Pré-teste	102-150	136,5	124,2-143-2	0,424
		Pós-teste	114-146	136,5	130,5-143,2	
	4.2. 3 ou menos atividades (n = 11)	Pré-teste	72-150	136	111-144	0,445
		Pós-teste	107-146	132	119-142	
<b>5. Horas de participação</b>	5.1. Total de horas cumpridos (n = 15)	Pré-teste	120-150	137	125,5-143,5	0,463
		Pós-teste	107-146	132	119-142	
	5.2. Total de horas não cumpridos (n = 8)	Pré-teste	72-150	134	98,5-146,2	0,069
		Pós-teste	130-146	139	133-144,8	
<b>6. Local de Moradia</b>	6.1. Santo André (n = 15)	Pré-teste	72-150	125	106,5-138	0,944
		Pós-teste	107-146	130	116,5-143	
	6.2. Fora de Santo André (n = 8)	Pré-teste	126-150	140	134-145,2	0,311
		Pós-teste	130-146	138	132-142,8	
* Diferença estatisticamente significativa. Legenda: Min = menor escore; Max = maior escore; Md = mediana; Q1 = primeiro quartil; Q3 = terceiro quartil.						

Fonte - Elaborada pelos autores.

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 3 pode-se indicar que não houve diferença estatisticamente significativa para qualquer subgrupo considerado no estudo, que pode ser justificado por uma homogeneidade inicial dos participantes e que mesmo após a intervenção não

apresentou diferença associadas às atitudes sociais em relação à inclusão. Por fim, para buscar encontrar alguma diferença significativa entre os subgrupos, foi feita a avaliação de escores obtidos por esses subgrupos no pós-teste que foram comparados por meio da prova de *Mann-Whitney* para cada variável. O resultado dessa análise foi descrito na Tabela 4.

**Tabela 4 - Comparação dos escores do pós-teste dos subgrupos para cada variável**

Variáveis	Subgrupos	Valor de p
<b>1. Tipo de Atuação na Educação Especial</b>	1.1 Professor ( $n = 13$ ) 1.2 Outros profissionais ( $n = 10$ )	$p=0,896$
<b>2. Idade</b>	2.1 Mais jovens: até 50 anos ( $n = 12$ ) 2.2 Mais velhos ( $n=11$ )	$p=0,695$
<b>3. Escolaridade</b>	3.1 Superior Completo e Especialização ( $n = 17$ ) 3.2 Ensino Médio ( $n = 6$ )	$p=0,233$
<b>4. Trabalhos entregues</b>	4.1 Executou 4 atividades ( $n = 12$ ) 4.2 Executou 3 ou menos atividades ( $n = 11$ )	$p=0,699$
<b>5. Horas de participação</b>	5.1 Total de horas cumpridos ( $n = 15$ ) 5.2 Total de horas não cumpridos ( $n = 8$ )	$p=0,018^*$
<b>6. Local de Moradia</b>	6.1 Santo André ( $n = 15$ ) 6.2 Fora de Santo André ( $n = 8$ )	$p=0,014^*$
* Diferença estatisticamente significativa.		

*Fonte - Elaborada pelos autores.*

Os resultados da Tabela 4 indicam que após a intervenção (pós-teste), encontra-se diferença estatisticamente significativa em relação à variável “Horas de Participação”, principalmente para aqueles que participaram de todas as horas de atividades durante a intervenção. Isso pode indicar que aqueles participantes que participaram de todos os momentos da intervenção conseguiram agregar elementos que indicam atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão. Então, pode-se afirmar que as participantes que participaram de todos os encontros apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas atividades sociais, comparando pré e pós-teste.

Considerando a variável “local de moradia” (Tabela 4), também foi identificada diferença estatisticamente significativa entre os subgrupos no pré-teste ( $p = 0,014$ ), para aqueles que residiam

na cidade em que a formação foi realizada. Agregada à participação em todos os momentos da formação, pode-se indicar que a proximidade do local da formação tenha facilitado a locomoção e, portanto, a participação em todos os momentos, sugerindo atitudes mais positivas. As atitudes sociais não se diferenciam significativamente entre os subgrupos das demais variáveis.

## **DISCUSSÕES**

A formação estruturada em comunidade de aprendizagem em Educação Especial e Inclusiva permitiu avaliar as atitudes sociais de diferentes segmentos sociais e relacioná-las às variáveis pessoais e de participação na formação. A participação de mulheres trabalhadoras de uma escola pública que não atuavam diretamente ao contexto da sala de aula comum foi um aspecto fundamental da proposta, tendo em vista a operacionalização do conceito de inclusão escolar como processo social complexo que envolve os diferentes seguimentos educacionais (Almeida-Verdu et al., 2002) e, pode ser considerada como uma produção das ações interrelacionadas entre diferentes agentes educacionais que atuam diretamente ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem (Benitez, 2015).

Criar condições de formação e envolvimento de trabalhadoras da educação na área da Educação Especial e Inclusiva, como foi o caso da auxiliar de limpeza e inspetora, foi um passo importante para envolve-las no processo inclusivo, que por sua vez, relataram que durante e após a participação na comunidade de aprendizagem em Educação Especial tiveram a oportunidade de aproximar-se mais das docentes da classe comum, criando um momento para troca de experiências acerca de estratégias educativas que podem ser úteis para prevenir um comportamento crítico, como é o caso de autolesivo (por exemplo, morder-se) ou heterolesivo (por exemplo, puxar o cabelo da profissional, bater e dar tapa).

Outro aspecto fundamental da proposta foi a premissa da Comunidade de Aprendizagem (Gabassa, 2020) que permitiu estruturar a formação, envolver a pluralidade de mulheres que ocupavam cargos de diferentes níveis escolares, ou seja, com atuação dentro e fora da sala de aula comum, além de tomar decisões com base no paradigma colaborativo (Glat, 2018), que tem sido documentado na literatura como forma viável para implementação de práticas inclusivas no contexto escolar.

No estudo, o curso de extensão enquanto uma comunidade de aprendizagem envolveu basicamente a leitura compartilhada de um material previamente acordado em encontro anterior, assim como, atividades no formato de oficina para refletir sobre os temas específicos apresentados para formação em Educação Especial. A escolha das leituras, o consenso igualitário nas tomadas de decisões sobre como seriam elaboradas as práticas e o funcionamento dos encontros teóricos envolvendo todas as participantes foram aspectos fundamentais para garantir o engajamento do grupo, bem como o sentimento de pertencimento e criar oportunidade para uma educação participativa da comunidade em todos os espaços escolares, democratizando o acesso e o debate acadêmico (no sentido, de discutir dados científicos e práticas educacionais baseadas em evidências) para além dos muros das universidades brasileiras, com um grupo plural em permanente formação continuada em Educação Especial e Inclusiva.

Ao analisar o perfil profissional das participantes, é importante discutir sobre o cargo escolar de profissionais de apoio, que a depender do sistema educacional que as profissionais atuavam, no caso, municipal ou estadual, apresentavam nomenclaturas e escolaridades diferenciadas, porém atribuições similares. Na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2016), em seu Capítulo I sobre as Disposições Gerais, Art. 3º, Inciso XIII, consta o direito da pessoa com

deficiência ao profissional de apoio escolar. A descrição apresentada na referida lei se refere a tal profissional como:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2016, Art.3º, Inciso XIII).

Na autodeclaração sobre o cargo que ocupava, as quatro profissionais de apoio que atuavam no contexto de uma escola pública do estado de São Paulo se referiam ao cargo como “cuidadoras” e, tinham o nono ano do ensino fundamental completo. Já a agente de inclusão escolar era a nomenclatura que o município atribuía para o cargo de profissional de apoio e, exigia como escolaridade para ocupação do cargo, o ensino médio completo.

As cinco mulheres relataram que para contratação não foi exigida qualquer formação ou experiência profissional em Educação Especial e Inclusiva e que “aprendiam a inclusão no dia-a-dia com cada estudante”, além de enfocarem durante os encontros os desafios para lidar com manejo de comportamento, sobretudo diante de situações que envolviam estereótipos, comportamentos críticos, ou até mesmo, em momentos de alimentação, em que ficavam preocupadas sobre como evitar engasgos e como intervir nos casos de rotina de banheiro para promoção de autonomia na área de autocuidado. Certamente, a falta de formação em Educação Especial e Inclusiva para exercício do cargo pode ser considerada uma variável crítica que replica os modelos assistencialistas previstos em instituições especializadas brasileiras.

Outra discussão crítica a respeito da equipe profissional da Educação Especial e Inclusiva se referiu ao cargo de professora auxiliar na rede estadual de São Paulo. A pedagoga participante, ocupava tal cargo e tinha sido contratada mediante judicialização da família. Na ocasião, a reivindicação do direito educacional pela família, foi referente ao trabalho exercido por uma professora com formação em Educação Especial, para atuação colaborativa no contexto da classe comum em conjunto com a professora regente.

O papel da professora auxiliar, sem a necessidade de formação inicial em Educação Especial, tem sido um desafio constante para inclusão educacional de estudantes com autismo e com deficiência intelectual na rede estadual de São Paulo, principalmente para garantia da sua permanência na classe comum. Ao dialogar com dirigentes responsáveis pelo processo alegaram à Defensoria Pública, ausência de cargo no magistrado. Mesmo diante de uma situação de judicialização, ainda nota-se desafio e fragilidade do governo estadual para garantia do direito à educação de jovens com autismo e deficiência intelectual.

Avançar o debate sobre a formação inicial e continuada de profissionais que ocupam cargos escolares em Educação Especial e Inclusiva é imprescindível para garantia de práticas que promovam a autonomia e independência do PAEE. Preocupação já registrada na Meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que prevê a formação inicial e continuada de docentes na área especializada. Entretanto, mesmo com tal cenário, a literatura ainda aponta ausência ou carga horária insuficiente dos componentes curriculares em cursos de formação docente (França & Munford, 2012; Pletchsh, 2009; Torres & Mendes, 2019).

Propor a reflexão e analisar a construção a partir do conhecimento científico se faz essencial dentro de um processo formativo de práticas inclusivas. Muitas vezes, a falta de acesso à informação e a formações que possibilitem uma perspectiva ampla e transversal no

reconhecimento de estruturas que vão além do achismo, moralismo ou conservadorismo, possibilita o abandono de atitudes precipitadas e ineficientes na interação com a criança e adolescente com deficiência. A interdisciplinaridade de áreas e experiências, se mostrou uma abordagem extremamente atraente e receptiva para a construção de uma formação ativa, justificando novamente a importância do respaldo teórico de Comunidades de Aprendizagem.

Estimular o debate dentro de um ambiente democrático, envolvendo professores, coordenadores, familiares, profissionais diversos do ambiente escolar e de outras instituições possibilitou o alinhamento de perspectivas e trocas desburocratizadas, evidenciando o perfil transformador da proposta. Apesar da baixa entrega de termo de consentimento, muitos participantes, permaneceram do início ao fim do projeto e se tornaram multiplicadores e disseminadores do conhecimento e práticas inclusivas.

A análise realizada no estudo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão avançou os achados relacionados às variáveis pessoais importantes na construção da educação inclusiva, no contexto da escola pública brasileira. Os resultados replicaram estudo anterior em relação à carga horária de participação na formação com a mudança de atitudes sociais mais favoráveis (AUTOR et al., 2021) e trouxe uma nova análise em relação ao local de moradia, já que o estudo foi conduzido em uma cidade metropolitana de São Paulo, em relação ao local de moradia e possível relação com a participação na formação. A análise indicou que a proximidade física da escola que foi implementada a formação pode ter contribuído para maior participação em todos os momentos, sugerindo atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão.

Os espaços escolares, são extremamente favoráveis para essas ações, uma vez que engloba uma parcela da comunidade com os mais diversos perfis (professores, gestores, profissionais diversos, alunos e responsáveis). A partir da formação foi possível promover o diálogo entre as

participantes de diversos segmentos sociais, para que na troca de informações e no debate, construir o conhecimento de forma colaborativa. Assim, foi possível vivenciar as possibilidades do trabalho colaborativo. O que se faz necessário para construção de mais projetos como esses é o estímulo e incentivo às integralizações de experiências e políticas que possibilitem a integral formação da comunidade de aprendizagem, uma vez que as práticas inclusivas demandam um debate multidirecional visando a construção de um espaço democrático e equânime.

## **CONCLUSÕES**

A formação proposta por meio de uma comunidade de aprendizagem permitiu refletir sobre variáveis relacionadas às atitudes sociais das profissionais atuantes na escola e em seu entorno. A variável “Horas de Participação” na comunidade de aprendizagem apresentou mudança significativa nas atitudes sociais das participantes, recomendando que o tempo de participação na comunidade de aprendizagem pode promover a disseminação de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

A comunidade de aprendizagem também construiu em co-criação entre universidade, escola pública e entorno, alternativas para uma relação de maior proximidade, principalmente, entre as professoras auxiliar e de classe comum e as profissionais da área da cozinha e da limpeza, com o seu entorno para refletir sobre as demandas da Educação Especial. O estudo avança na discussão sobre os profissionais envolvidos na Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como as qualificações exigidas pelo governo estadual de São Paulo para exercício docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; FERNANDES, M. C.; RODRIGUES, O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, v.6, n. 2, p. 18 a 27, 2002. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3310>

BENITEZ, P., PAULINO, V. C., OLIVEIRA JR., A. P., DOMENICONI, C., & OMOTE, S.. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0125, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0125>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 16/08/2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16/08/2022.

GABASSA, V. Atuações educativas de êxito em Goiás: práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade. *Revista e-curriculum*, v. 18, n. 4, p. 1-23, 2020. <https://orcid.org/0000-0003-1095-9971>

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9-20, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>

MENINO-MENCIA, G. F. *Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”*. 2016. 156 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, São Paulo. 2016.  
Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136321>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

NONO, M. ; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 83, n. 203-04-05, 2002. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 21-32, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400003>

TORRES, J. P; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, n. 4, p. 765-780, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, 25, n. 3, p. 299-320, 2017. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9727>

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 43-758, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>