

ATTITUDES PARENTAIS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA *PARENTAL ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION*

Altemir José Gonçalves BARBOSA¹
Daniella Collado ROSINI²
Alessandra Almeida PEREIRA³

RESUMO: com o objetivo de descrever as atitudes parentais em relação à inclusão escolar, 445 pais de alunos de primeira à quarta série do ensino fundamental de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, responderam um questionário e uma escala de atitudes tipo Likert denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGAEL). Participaram do estudo 169 (37,98%) pais de alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão (G1) e 276 (62,02%) progenitores de discentes que, de acordo com as instituições, não possuíam tal característica (G2). Os instrumentos foram aplicados coletivamente em reunião de pais e mestres com resposta individual. Os resultados obtidos revelam que ambos os grupos de pais tendiam a possuir atitudes favoráveis em relação à educação inclusiva. Porém, as atitudes dos pais de estudantes com necessidades educacionais especiais eram mais favoráveis à inclusão. São apresentados, ainda, resultados referentes a outras variáveis pesquisadas, como, por exemplo, tipos de necessidades educacionais em processo de inclusão. O estudo tende a corroborar resultados obtidos em pesquisas realizadas em outros países, ainda que algumas discrepâncias tenham sido percebidas. Conclui-se enfatizando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro e ressaltando a importância dos pais no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; atitude dos pais; aluno com necessidades especiais; escala de avaliação.

ABSTRACT: in order to describe parental attitudes toward school inclusion, 445 parents of elementary school students from first to fourth grade of two municipal schools of the city of São Paulo answered a questionnaire and the Likert scale General Inventory of Attitudes toward Inclusive Education (IGAEL) for assessing attitudes. The participants were 169 (37,98%) parents of students with special educational needs included in regular schools (G1) and 276 (62,02%) parents of students the school directors said did not have special needs (G2). The instruments were collectively applied during a parent teacher meeting using individual answer sheets. The results showed that both groups of parents tended to have positive attitudes in relation to inclusive education. However, parents of special educational needs students' attitudes were more positive. Results referring to other researched variables, i.e. types of special educational needs in inclusion process, are also presented. This study tends to corroborate research results from other countries, though some discrepancies have been perceived. In conclusion, this study highlights the importance of parental involvement in the development of inclusive educational systems and suggests that more research is required in the Brazilian educational context.

KEYWORDS: inclusive education; parental attitudes; special needs students, assessment scale.

¹ Doutor em Psicologia: Ciência e Profissão – PUC-Campinas. Mestre em Psicologia Escolar – PUC-Campinas. Professor do Departamento de Psicologia da UFJF. Endereço para correspondência: Rua Santos Dumont, 214 – Grambery, Juiz de Fora – MG. CEP: 36010-510. E-mail: altgonc@uol.com.br

² Psicóloga formada pela USJT. E-mail: danirosibr@yahoo.com

³ Psicóloga formada pela USJT. E-mail: alessandra.pereira1@gerdau.com.br

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as barreiras a serem superadas para garantir a acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais às salas de aula e escolas comuns da rede regular de ensino. Dentre os vários fatores que podem obstaculizar a inclusão escolar, optou-se por estudar as atitudes parentais, uma vez que elas têm recebido pouca atenção no contexto brasileiro. Batista e Enumo (2004) assinalam que atitudes negativas em relação à inclusão escolar fazem com que pais de alunos “regulares” tirem seus filhos de escolas inclusivas por temerem o rebaixamento do nível de aprendizagem de seus filhos. Em pesquisa realizada por Regen (2003) em creches da cidade de São Paulo, uma mãe relatou para a autora que, por ordens da diretoria, seu filho entrava meia hora mais tarde e saía meia hora mais cedo, pois assim as outras mães não saberiam que a instituição era freqüentada por uma criança com necessidades educacionais especiais.

Assim, as atitudes dos pais constituem um dos fatores que dificultam ou, até mesmo, impedem o êxito da inclusão escolar. De acordo com Stoiber, Gettinger e Goetz (1998), as crenças parentais podem determinar se e como programas de inclusão escolar serão implementados. Para Elkins, Van Kraayenoord e Jobling (2003), um sistema de inclusão de sucesso requer que a comunidade acredite na competência das escolas em atender às necessidades de todos os estudantes. Os pais devem ter confiança na capacidade de as instituições escolares educarem alunos com e sem necessidades educacionais especiais em conjunto.

Em Brown (2001), Kunstmann (2003) e Tafa e Manolitsis (2003), por exemplo, é possível encontrar uma lista bastante extensa de estudos que evidenciam a importância das atitudes de diferentes personagens (pais, professores etc.) para a inclusão escolar na educação infantil. Quando se trata de outros níveis educacionais e das atitudes parentais mais especificamente, não é diferente (ver, por exemplo, ELKINS; VAN KRAAYENOORD; JOBLING, 2003; JONES, 2002; PERRAS, 1995; SHIPLEY, 1993; WOODRUM; LOMBARDI, 2000; YASUTAKE; LERNER, 1997). Assim, é possível parafrasear Kuester (2000) e afirmar que as atitudes parentais em relação à inclusão escolar constituem uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva.

Atualmente, prevalece a perspectiva de que as atitudes constituem uma integração avaliativa composta por cognições e afetos experienciados em relação a um objeto. Atitudes são julgamentos avaliativos que integram e resumem essas reações afetivas e cognitivas. Essas abstrações avaliativas variam de força, que tem, por sua vez, implicações para a persistência, a resistência e a consistência da relação entre atitude e comportamento (CRANO; PRISLIN, 2006).

Barbosa (2003, p. 147) assinala que o “número de tópicos para os quais as pessoas podem ter atitudes é praticamente ilimitado”. Dentre eles, como indicado anteriormente, este estudo optou pelas atitudes em relação à inclusão escolar. Uma atitude favorável em relação a determinado objeto acarreta aproximação e defesa deste, e uma atitude negativa, pelo contrário, implica evitação e comportamentos

negativos (BARBOSA, 2003). Em síntese, a atitude é um estado de prontidão para ação ou para reação na presença de certos estímulos, que leva as pessoas a se “afastarem” ou a se “aproximarem” de um determinado objeto. Se o indivíduo possui uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la; mas, se tem uma atitude desfavorável, irá evitá-la e/ou apresentar comportamentos negativos em relação a ela.

Assim, pais que têm atitudes positivas em relação à inclusão escolar vão defendê-la e cooperar para a “construção” de escolas inclusivas; mas aqueles que têm atitudes desfavoráveis irão, como descrito por Batista e Enumo (2004) e Regen (2003), retirar seus filhos da escola, pressionar a direção para afastar as pessoas com necessidades educacionais especiais da escola etc. Também podem, lamentavelmente, influenciar as atitudes dos filhos, pois, como assinalado por Barbosa (2003, p. 148), as atitudes são aprendidas a partir de modelos e “influenciam o comportamento individual e grupal e são influenciadas por estes”.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral do presente estudo foi descrever as atitudes parentais em relação à inclusão escolar.

Como objetivos específicos, propôs-se efetuar associações entre as atitudes parentais e: 1) Algumas variáveis sócio-demográficas da amostra (idade, sexo, escolaridade etc.); e 2) Especialmente, o tipo de relação dos participantes com as pessoas com necessidades educacionais especiais (ser pai ou mãe, ter contato direto ou indireto etc.).

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 445 pais de alunos que cursavam o ensino fundamental (1.^a à 4.^a série) pertencentes a duas escolas municipais da cidade de São Paulo. Foram 169 (37,98%) pais de alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão (G1) e, conseqüentemente, 62,02% (n = 276) eram progenitores discentes que, segundo as instituições, não tinham esse diagnóstico (G2). Como esperado, a maior parte da amostra foi composta por participantes do segundo grupo ($\chi^2_0 = 25,73$; gl = 1; p = 0,00).

Foram incluídos na amostra pais que consentiram livre e esclarecidamente com o estudo, que responderam ao instrumento de coleta de dados e que estavam presentes em reuniões agendadas pela escola. Excluíram-se pessoas presentes na reunião que não tinham vínculo parental ou de responsabilidade com as crianças das escolas e séries-alvo. A amostra foi obtida de forma não probabilística, acidental.

Predominaram participantes pertencentes a uma das duas instituições educacionais pesquisadas (65,84%; $n = 293$; $\chi^2_o = 44,68$; $gl = 1$; $p = 0,00$), do sexo feminino (72,36%; $n = 322$; $\chi^2_o = 88,89$; $gl = 1$; $p = 0,00$), com escolaridade equivalente ao ensino médio completo (29,21%; $n = 130$; $\chi^2_o = 168,34$; $gl = 6$; $p = 0,00$), cujos filhos cursavam a segunda série (33,03%; $n = 147$; $\chi^2_o = 15,86$; $gl = 3$; $p = 0,00$). Ao comparar os subgrupos G1 e G2, não foram encontradas diferenças significantes quando foram consideradas a escolaridade ($\chi^2_o = 9,56$; $gl = 6$; $p = 0,14$) e as séries que os alunos cursavam ($\chi^2_o = 1,46$; $gl = 3$; $p = 0,69$). Porém, há diferenças significantes entre os agrupamentos quando são consideradas as variáveis sexo ($\chi^2_o = 4,11$; $gl = 1$; $p = 0,04$), sendo que houve mais participantes do gênero masculino no G2 (33,14%; $n = 56$) que no G1 (24,28%; $n = 67$), e distribuição dos pais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais por escola ($\chi^2_o = 25,93$; $gl = 1,00$; $p = 0,00$). Também foi constatado que participantes do G1 ($\bar{X} = 36,26 \pm 5,91$) têm idade mais elevada ($U_o = 16202,50$; $p = 0,00$) que os integrantes do G2 ($\bar{X} = 33,46 \pm 5,91$).

3.2 MATERIAIS

A avaliação das atitudes foi efetuada com uma escala de atitudes do tipo Likert denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGA EI). O instrumento foi desenvolvido por Barbosa (2005) e objetiva ser uma ferramenta de mensuração de atitudes em relação à educação inclusiva de várias populações (por exemplo, pais, professores, diretores). Ela contém 32 sentenças abrangendo crenças, sentimentos e tendências de ação perante a inclusão escolar. Metade desses itens dizem respeito a afirmações que revelam atitudes positivas e, conseqüentemente, os outros são atitudes negativas em relação a este objeto. Trata-se de um instrumento com cinco pontos: 1. Concordo Totalmente (CT); 2. Concordo (C); 3. Indeciso (I); 4. Discordo (D); e 5. Discordo Totalmente (DT). Ao tabular os dados, as afirmações positivas são invertidas e a média de todos os itens calculada. Assim, escores médios entre um e dois representam atitudes favoráveis ou positivas, sendo três o ponto nulo/indeciso, enquanto as pontuações entre quatro e cinco indicam atitudes desfavoráveis em relação à inclusão escolar. Ressalta-se que o instrumento ainda está em fase de validação, sendo que a presente pesquisa é parte desse processo.

Também foram utilizados dois questionários, um para cada subgrupo. Além de permitir uma caracterização demográfica da amostra (idade, sexo, escolaridade etc.), no caso do G1, o instrumento permitiu coletar dados relativos à necessidade educacional especial da criança, ao histórico de estudo em sala e/ou escola especial, aos serviços de apoio necessários na área da saúde e às reações desses participantes perante a inclusão escolar. O questionário usado para o G2 também continha perguntas para efetuar a caracterização demográfica da amostra e, ainda, para identificar a opinião desses pais quanto aos tipos de necessidades educacionais especiais que podem ser inclusas.

Ainda compõem os materiais usados no estudo termos de consentimento livre e esclarecido para escolas e participantes.

3.3 PROCEDIMENTO

Este estudo respeitou os procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos estabelecidos pela Resolução 196/96 (CNS, 1996) e foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa (CAAE — 0016.0.219.000-05).

A coleta de dados foi precedida pela obtenção do consentimento livre e esclarecido por parte das instituições e dos pais. A aplicação dos instrumentos foi feita coletivamente durante reuniões de pais nas escolas com resposta individual. Para discriminar a qual grupo os participantes pertenciam e, conseqüentemente, para que recebessem o questionário adequado para o seu perfil, a instituição entregou uma lista com a relação de alunos em processo de inclusão. Assim, era perguntado o nome do aluno que cada participante representava na reunião.

Instruções coletivas sobre a pesquisa e sobre o preenchimento foram dadas antes que iniciassem o preenchimento dos termos e dos instrumentos. Aqueles que apresentaram dificuldade no preenchimento ou de entendimento receberam o auxílio individual. Não foi controlado o tempo de resposta.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Além de estatística descritiva, o tratamento estatístico utilizou provas inferenciais. O nível de significância adotado foi de 5% em função das características do objeto de estudo e dos instrumentos usados para coleta de dados. Optou-se pelo uso de estatística não-paramétrica, uma vez que não houve distribuição normal dos resultados no IGAEI (Kolmogorov-Smirnov = 2,99; $p = 0,00$). Foram empregados os testes de qui-quadrado, U de Mann-Whitney, Kruskal Wallis e correlação de postos de Spearman. Também foi calculado o alfa de Cronbach e efetuada uma análise fatorial exploratória da escala.

4 RESULTADOS

A maioria dos pais do G2 conhecem pessoas com necessidades educacionais especiais (58,33%; $n = 161$; $\chi^2_o = 7,67$; $gl = 1$; $p = 0,01$), sendo que 38,77% ($n = 107$) deles conhecem pessoalmente e 19,57% ($n = 54$) conhecem, mas não têm contato pessoal. Nesse subgrupo predominam participantes que não têm casos de necessidade educacional na família (84,06%; $n = 232$; $\chi^2_o = 514,64$; $gl = 3$; $p = 0,00$). Neste subgrupo prevalecem aqueles que afirmam não se incomodar com a inclusão escolar (75,25%; $n = 207$; $\chi^2_o = 381,33$; $gl = 3$; $p = 0,00$), mas, ainda que bastante reduzido, é preocupante o escore dos que declararam incomodar-se bastante (1,82%; $n = 5$).

As necessidades educacionais que, segundo os integrantes do G2, podem freqüentar salas e escolas comuns da rede regular de ensino são deficiência auditiva (59,42%; n = 164), deficiência mental (58,70%; n = 162); deficiência visual (56,52%; n = 156); altas habilidades (52,54%; n = 145); condutas típicas (44,93%; n = 124); e outras (3,99%; n = 11). Mais que os resultados descritos na frase anterior, destaca-se o escore de respostas “nenhuma” (21,01%; n = 58). Certamente, trata-se de pais que provavelmente têm atitudes bastante negativas em relação à inclusão escolar.

Quanto às necessidades educacionais especiais dos alunos representados no estudo por seus pais (G1), pôde-se constatar que predomina a deficiência mental (38,46%; n = 65; $\chi^2_o = 129,37$; gl = 7; p = 0,00). Também há 17,16% (n = 29) com deficiência física, 12,43% (n = 21) com deficiência auditiva; 10,65% (n = 18) com deficiência visual; 8,28% (n = 14) com deficiência múltipla, 2,37% (n = 4) com condutas típicas e 1,18% (n = 2) com altas habilidades. 9,47% (n = 16) não especificaram a deficiência da criança.

A maioria desses estudantes (92,31%; n = 156; $\chi^2_o = 121,00$; gl = 1; p = 0,00) já tinha necessitado ou ainda precisava de serviços de apoio na área da saúde na ocasião da coleta de dados. Foram indicados os seguintes tipos de apoio: fonoaudiologia (53,50%; f = 84); neurologia (53,50%; f = 84); fisioterapia (50,32%; f = 79); psicologia (41,59%; f = 70); e outros (35,03%; f = 55).

Não foi constatada diferença significativa ($\chi^2_o = 0,21$; gl = 1; p = 0,64) entre o escore de pais do G1, que declararam que os alunos com necessidades educacionais especiais já tinham freqüentado sala e/ou escola especial (51,79%; n = 87), e a quantidade que informou que a prole nunca freqüentou este tipo de educação (48,21%; n = 81).

Outro resultado bastante expressivo é o referente à concordância dos participantes do G1 com a inclusão escolar, pois a maioria ($\chi^2_o = 74,43$ %; ngl = 2; p = 0,00) concordava (52,66%; n = 89) ou concordava totalmente (44,97%; n = 76). Porém, havia 2,37% (n = 4) desses pais que, mesmo estando o(a) filho(a) em processo de inclusão, discordavam.

Nesse agrupamento também prevaleceram ($\chi^2_o = 77,04$; ngl = 3; p = 0,00) os participantes que avaliaram que as salas de aula comuns da rede regular de ensino estavam totalmente preparadas (47,34%; n = 80) ou preparadas (32,54%; n = 55) para realizar educação inclusiva. Todavia, apesar de não serem estatisticamente significativos, são relevantes os escores dos que afirmaram que elas estavam despreparadas (18,34%; n = 31) ou totalmente despreparadas (1,78%; n = 03).

Quanto às propriedades psicométricas do IGAEI, embora não seja um objetivo específico do presente texto, há que se ressaltar que os resultados obtidos revelaram tratar-se de um instrumento consistente e, ainda que inicialmente, com validade e fidedignidade. Obteve-se alta consistência interna (Alfa de Cronbach = 0,87) e, ao efetuar análise fatorial, o KMO (0,83) e o Bartlett- Test ($\chi^2_o = 5669,89$; ngl

= 496; $p = 0,00$) revelam que se trata de um instrumento confiável. Nesse procedimento estatístico, nove fatores foram revelados. Porém, reitera-se que, devido à característica desse trabalho, optou-se por não aprofundar nesse momento o estudo dos fatores que compõem a escala e suas propriedades psicométricas.

No geral, as atitudes parentais em relação à inclusão escolar ($\bar{X} = 3,61 \pm 0,43$) tenderam a ser positivas (Figura 1). Como já destacado na análise dos dados, a análise estatística (Kolmogorov-Smirnov = 2,99; $p = 0,00$) revelou que não houve distribuição normal das médias gerais no IGAIE. Assim, ocorreu concentração no pólo positivo, pois, quanto mais próxima do escore cinco estiver a média geral na escala, mais favoráveis à inclusão serão as atitudes.

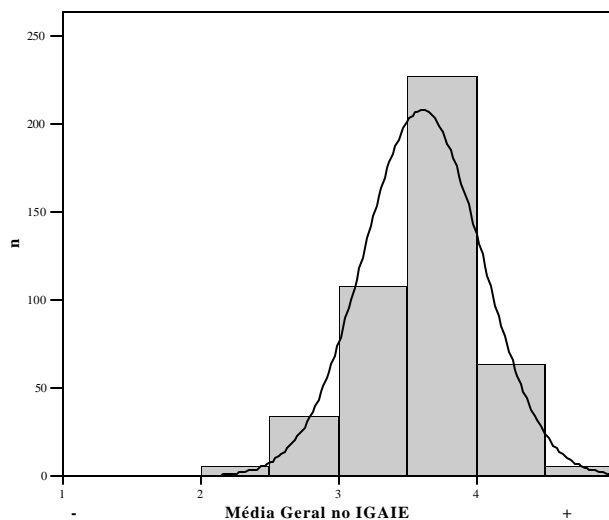


Figura 1: Histograma dos escores do IGAIE.

Ao comparar as médias dos subgrupos no inventário de atitudes (IGAIE) (Figura 2), verificou-se que ambos os grupos de pais tendiam a possuir atitudes positivas em relação à inclusão escolar. A média geral das respostas dos pais do G2 foi de $3,46 \pm 0,46$ e a média geral do G1 foi de $3,85 \pm 0,21$. Apesar de ambos os subgrupos terem atitudes que tendem à positividade, houve diferença significativa entre eles ($U_0 = 9523,00$; $p = 0,00$), isto é, as atitudes dos pais de pessoas com necessidades educacionais especiais são mais positivas.

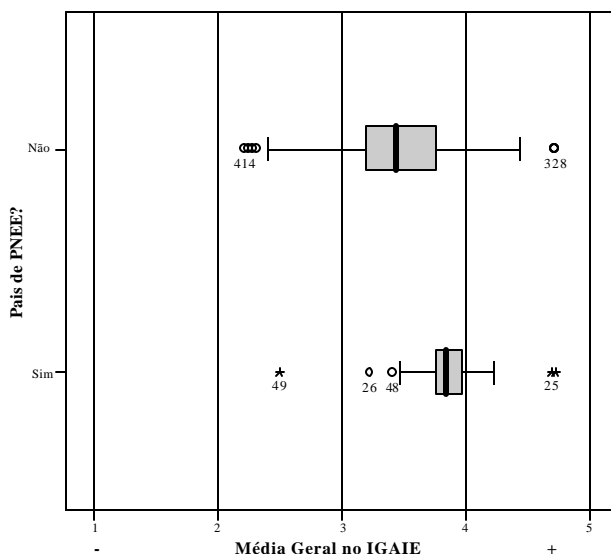


Figura 2: Boxplot dos escores do IGAEI por subgrupo.

As atitudes em relação à inclusão escolar dos participantes do G1 apresentaram-se mais positivas e homogêneas (Kolmogorov-Smirnov = 1,84; $p = 0,00$). No caso do G2, houve distribuição normal (Kolmogorov-Smirnov = 0,77; $p = 0,59$), e elas se mostram menos favoráveis à educação inclusiva.

No caso dos pais de pessoas com necessidades educacionais especiais (G1), as atitudes em relação à inclusão escolar mostraram-se independentes do sexo ($U_o = 2916,50$; $p = 0,41$), da idade ($r_{so} = 0,05$; $N = 169$; $p = 0,52$) e da escolaridade ($r_{so} = -0,05$; $N = 169$; $p = 0,55$) dos participantes. Também não houve associação com o tipo de necessidade educacional da prole ($\chi^2_o = 7,91$; $gl = 7$; $p = 0,34$), com o fato de o(a) filho(a) ter freqüentado sala e/ou classe especial ($U_o = 3136,50$; $p = 0,22$), com o tempo de inclusão ($r_{so} = 0,02$; $N = 169$; $p = 0,84$) e com a necessidade de serviços de apoio na área de saúde ($U_o = 768,50$; $p = 0,15$). Verificou-se, porém, que as atitudes parentais variam de acordo com a série em que a prole está inserida ($\chi^2_o = 15,07$; $gl = 3$; $p = 0,00$). As variáveis concordância com a inclusão escolar ($r_{so} = 0,19$; $N = 169$; $p = 0,01$) e avaliação do nível de preparo da escola para a educação inclusiva ($r_{so} = 0,34$; $N = 169$; $p = 0,00$) correlacionaram-se positivamente com estas atitudes. Os resultados expressos na frase anterior denotam que o IGAEI tende a possuir validade.

No G2, também, não houve associação entre as atitudes em relação à inclusão escolar e o sexo ($U_o = 6937,50$; $p = 0,91$) dos participantes, mas a idade ($r_{so} = 0,25$; $N = 276$; $p = 0,00$) e a escolaridade ($r_{so} = 0,31$; $N = 276$; $p = 0,00$) correlacionaram-se positivamente com estas atitudes. Assim como no G1, as atitudes parentais variaram de acordo com a série em que a prole está inserida ($\chi^2_o = 20,18$;

gl = 3; p = 0,00). As variáveis conhecer pessoalmente uma pessoa com necessidade educacional especial ($\chi^2_o = 13,17$; gl = 2; p = 0,00) e ter indicado que pelo menos um tipo de necessidade educacional pode ser incluso ($U_o = 15,40$; p = 0,00) apresentaram associação com estas atitudes, que se mostraram independentes do fato de os participantes possuírem um desses casos na família ($\chi^2_o = 6,96$; gl = 3; p = 0,00).

Os resultados expressos no parágrafo anterior evidenciam que o contato direto com uma pessoa com necessidade educacional especial tende a se associar com atitudes mais positivas em relação à inclusão escolar que as relações de parentesco. Há que se ressaltar, mais uma vez, que eles também denotam a validade da escala, pois aqueles que assinalaram “nenhuma”, quando se tratava dos tipos de necessidades educacionais especiais a serem inclusas, manifestaram atitudes mais negativas do que os pais que indicaram pelo menos um tipo.

5 DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

É importante destacar que a análise preliminar das propriedades psicométricas do IGAEI apresentou resultados satisfatórios. Ao apresentar notas preliminares sobre a construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão, Omote (2005, p. 37) ressalta que

a construção de instrumento de mensuração confiável certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão.

A educação inclusiva é um projeto a ser construído por todos, família e população em geral, e só terá êxito quando as atitudes em relação à inclusão escolar forem positivas (ARANHA, 2003). Os resultados obtidos na presente pesquisa revelam que, pelo menos no que diz respeito às atitudes parentais, a acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais às salas e escolas comuns da rede regular de ensino não enfrentará muitas barreiras. Não obstante, é preciso atentar para um grupo reduzido de pais que tendem a possuir atitudes desfavoráveis em relação à inclusão escolar. Ainda que diminuto, este agrupamento apresenta crenças, emoções e tendências de ação que, se não alteradas, poderão obstaculizar o desafio social de tornar, como destaca Mendes (2004), a escola um local mais justo e de qualidade elevada, que atenda às diferenças.

Psicólogos escolares e outros educadores devem, com urgência, desenvolver e implementar programas que visam às atitudes em relação à inclusão escolar desses pais, pois, de acordo com Mendes (2004, p. 230),

o futuro de educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Os pais de alunos com necessidades educacionais especiais que, ao longo da história, foram fundamentais na luta pelos direitos educacionais de seus filhos (ver, por exemplo, STOIBER; GETTINGER; GOETZ, 1998) demonstraram possuir atitudes em relação à educação inclusiva mais favoráveis que os que não têm esta condição. Este resultado é muito importante, pois o processo de inclusão deve começar pela própria família (ARDORE; REGEN, 2003).

Se no geral as atitudes dos pais dos discentes com necessidades educacionais especiais são alentadoras, alguns deles demandam intervenções emergenciais, já que, apesar de a prole estar em processo de inclusão, eles não concordam com isto e/ou têm atitudes negativas em relação à educação inclusiva. Para Paniagua (2004), quando os pais optam pela inclusão escolar de seus filhos com necessidades educacionais especiais manifestam uma série de preocupações, como, por exemplo, se ele(a) terá atenção especializada suficiente para sua escolarização; se a criança não será discriminada por seus colegas ou mesmo por algum adulto; se ele(a) não vai se sentir inferior ao se comparar com as outras crianças.

Os resultados dos pais de pessoas com necessidades educacionais especiais coincidem em sua maioria com os obtidos, por exemplo, no estudo de Tafa e Manolitsis (2003), pois, tanto na Grécia quanto aqui no Brasil, as atitudes deles em relação à educação inclusiva são positivas e independentes do gênero e da escolaridade. Há consonância também com o estudo de Stoiber, Gettinger e Goetz (1998), que verificou que eles têm atitudes mais positivas que aqueles cuja prole não tem este tipo de necessidade. Todavia, discrepâncias em relação à literatura pesquisada também foram verificadas (ver, por exemplo, KASARI et al, 1999, quanto à série e ao tipo de necessidade educacional especial). Tais constatações assinalam a necessidade de mais pesquisas no contexto brasileiro, já que as comparações foram feitas com estudos sobre atitudes parentais em relação à inclusão escolar realizados em outros países, já que no Brasil a literatura sobre este tema é diminuta.

No G2, o número de participantes com atitudes negativas em relação à inclusão escolar é bem maior que no G1, predominando entre eles os mais jovens cujos filhos(as) estudam na primeira série do ensino fundamental. Para este subgrupo, mostra-se adequado usar experiência direta com pessoas com necessidades educacionais especiais em programas de mudança de atitudes, uma vez que aqueles que não tiveram contato pessoal com estes indivíduos possuem atitudes mais desfavoráveis à educação inclusiva. Destaca-se que, na presente investigação, não é possível estabelecer relação de causa e efeito entre contato com PNEE e atitudes positivas quanto à educação inclusiva, mas a literatura sobre o tema tem evidenciado esta relação causal. Desta forma, pode ser muito útil para mudar estas atitudes negativas apresentar experiências bem-sucedidas de inclusão escolar de diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, pois uma parcela significativa destes pais tem a crença de que nenhuma delas pode ser incluída.

Se a participação parental, especialmente a dos pais de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem sido um fator desencadeante e decisivo para o estabelecimento da educação inclusiva em vários países, tê-los como parceiros é fundamental para o sucesso desse processo (Engelbrecht et al, 2005). Porém, uma parcela considerável deles – com razão – não está suficientemente segura em relação à preparação das escolas brasileiras para a educação inclusiva. Compete aos profissionais da escola, em conjunto com a comunidade, demonstrar que a escola tem competência para atender às necessidades de todos os estudantes. Para persuadi-los, retórica não basta; há que se apresentarem propostas e resultados concretos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas e escolas comuns da rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social da criança especial. In: SOUZA, A. M. C. (Org.). *A criança especial: Temas Médicos, Educativos e Sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 307-322.
- ARDORE, M.; REGEN, M. O momento da notícia: reações iniciais e o processo rumo à aceitação. In: SOUZA, A. M. C. (Org.). *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 283-297.
- BARBOSA, A. J. G. *Computadores e psicologia: ensino, pesquisa e prática profissional*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia), Centro de Ciência da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/ SP. 2003.
- _____. *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva - IGAEI*. São Paulo: Autor, 2005.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n.1, p.101-111, 2004.
- BROWN, K. T. *The effectiveness of early childhood inclusion: Parents' perspectives*. 2001. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 5 fev. 2005.
- CNS – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução Nº 196 de 10 de Outubro de 1996*. Brasília: CNS, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>. Acesso: 5 fev. 2005.
- CRANO, W. D.; PRISLIN, R. Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, v 57, p 345-374, 2006.
- ELKINS, J.; VAN KRAAYENOORD, C. E; JOBLING, A. Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 3, n. 2, p. 122-129, 2003
- ENGELBRECHT, P. et al. Developing inclusive school communities: experiences of parents of children with disabilities. In *International Special Education Congress*, Manchester, Glasgow, 2005. Disponível em: www.isec2005.org.uk. Acesso: 5 fev. 2006.
- JONES, M. N. et al. Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, Chula Vista, n. 122, p. 624-635, 2002. Disponível em: <http://www.findarticles.com>. Acesso: 15 abr. 2005.

KUESTER, V. M. 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion if students with disabilities changed. In: *International Special Education Congress*, Manchester, Inglaterra, 2000. Disponível em: www.isec2000.org.uk. Acesso: 15 nov. 2002.

KUNSTMANN, A. H. *A path analysis for factors affecting head start teachers' beliefs about inclusion*. 2003. Dissertation (Education). Graduate School of The Ohio State University, Ohio, 2003.

MENDES, E. G. Construindo um "lôcus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2004, p. 221-232.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-48, 2005.

PERRAS, C. L. *Parental perspectives on integrated as opposed to contained class placement for developmentally challenged children*. 1995. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso: 5 fev. 2005.

REGEN, M. A inserção de crianças com deficiência em creches comuns: mitos e possibilidades. In: SOUZA, A. M. C. (Org.). *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 299-305.

SHIPLEY, W. W. *Duck! Someone said, "inclusion"!* Reactions to a survey. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov>. Acesso em: 15 abr. 2005.

STOIBER, K.C.; GETTINGER, M.; GOETZ, D. Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, n. 1, p. 107-124, 1998.

TAFA, E.; MANOLITSIS, G. Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 18, n. 2, p. 155-171, 2003.

WOODRUM, D. T.; LOMBARDI, T. Challenges of responsible inclusion: attitudes and perceptions of parents, teachers, psychologists and administrators. In: *International Special Education Congress*, Manchester, Inglaterra, 2000. Disponível em: www.isec2000.org.uk. Acesso: 15 nov. 2002.

YASUTAKE, D.; LERNER, J. *Parents' perceptions of inclusion: A survey of parents of special education and non - special education students*. 1997. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov>. Acesso em: 15 abr. 2005.

Recebido em 28/05/2007

Reformulado em 13/11/2007

Aprovado em 30/11/2007