

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

Atena
Editora
Ano 2022

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Diversidade e inclusão: abordagens e experiências

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão: abordagens e experiências / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0297-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.978221507>

1. Diversidade cultural. 2. Inclusão social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Diversidade e Inclusão: Abordagens e Experiências* é composta por 09 (nove) capítulos produtos de pesquisa, ensaio teórico, relato de experiências, estudo de caso, dentre outros.

O primeiro capítulo, discute a produção acadêmica acerca do feminismo, discursos feministas e ações coletivas entre jovens mulheres e adolescentes periféricas. O segundo capítulo, por sua vez, discute identidade, gênero e identidades de gênero na contemporaneidade.

O terceiro capítulo, discute a criminalização da homofobia, o equiparando a Lei do Racismo e o Ativismo Judicial neste contexto. O quarto capítulo discute estratégias pedagógicas com potencial de inclusão social em estudantes universitários com base na inteligência emocional.

O quinto capítulo, apresenta os resultados da pesquisa com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades. O sexto capítulo, discute o processo de ensino e aprendizagem na matemática e a inclusão dos estudantes com deficiência de baixa visão.

O sétimo capítulo, discute a constituição da escola inclusiva e a importância das adaptações curriculares para a inclusão de alunos neste contexto. O oitavo capítulo discute a díade Educação Matemática e inclusão escolar.

O nono capítulo apresenta um estudo de caso acerca das atitudes sociais de uma turma do 4.º ano de escolaridade no contexto da inclusão de um colega com Perturbação do Espectro do Autismo.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE

Fernanda Menezes Santos


Marcia Francisca de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215071>

CAPÍTULO 2..... 12

IDENTIDADES E GÊNEROS EM MOVIMENTO

Rubens da Silva Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215072>

CAPÍTULO 3..... 23

CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: A OMISSÃO DO CONGRESSO FRENTE AO ATIVISMO JUDICIAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF

Claudia Vilhena Barbosa

Laura Milca Silva Siqueira

Sayory Karolina de Souza Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215073>


CAPÍTULO 4..... 35

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A INCLUSÃO SOCIAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Mónica Rocío Barón Montaña

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Jairo Jamith Palacios Rozo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215074>


CAPÍTULO 5..... 46

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP

Elisangela Dias Brugnera

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

Maria Angélica Dornelles Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215075>

CAPÍTULO 6..... 59


ASPECTOS E OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA




Clarissa Raimundo de Ataíde

Michelle Alencar Ferreira Gonçalves

Ritianne de Fátima Silva de Oliveira

Walber Christiano Lima da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215076>

CAPÍTULO 7	70
INCLUIR E ADAPTAR NA ESCOLA	
Caroline Borges Zanato	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215077	
CAPÍTULO 8	82
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS	
Karla Vanessa Gomes dos Santos	
Ellen Michelle Barbosa de Moura	
Joeanne Neves Fraz	
Geraldo Eustáquio Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215078	
CAPÍTULO 9	102
ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4.º ANO —ESTUDO DE CASO	
Maria Celeste Sousa Lopes	
Delmina Cardoso de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215079	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

CAPÍTULO 9

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4.º ANO – ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 04/07/2022

Maria Celeste Sousa Lopes

Instituto Superior de Fafe- Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>

Delmina Cardoso de Oliveira

Agrupamento de Escolas de Pedrouços/
Ministério de Educação – Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-8141-8166>

RESUMO: No processo de inclusão, além de se querer atingir o sucesso educativo para todos os alunos, torna-se também fundamental compreendermos as suas atitudes sociais em relação aos seus pares com deficiência. Neste sentido, este estudo teve como objetivo aferir as atitudes sociais de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do distrito do Porto, constituída por 18 alunos, relativamente à inclusão de um colega com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Foi aplicada a “Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão - Forma B” em dois momentos e realizada uma sensibilização. Os resultados revelam a aceitação do aluno com PEA pelos seus pares, e indicam existir uma atitude positiva na interação grupo pares da turma/ escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, atitudes sociais, intervenção, PEA.

SOCIAL ATTITUDES REGARDING INCLUSION: PERCEPTIONS OF 4TH STUDENTS YEAR - CASE STUDY

ABSTRACT: In the inclusion process, in addition to wanting to achieve educational success for all students, it is also essential to understand their social attitudes towards their peers with disabilities. In this sense, this study aimed to assess the social attitudes of a 4th grade class, in the district of Porto, consisting of 18 students, regarding the inclusion of a colleague with Autism Spectrum Disorder (ASD). The “Children’s Scale for Measuring Social Attitudes towards Inclusion - Form B” was applied in two moments and a sensitization was carried out. The results reveal the acceptance of the student with ASD by their peers, and indicate that there is a positive attitude in the peer group interaction in the class/school.

KEYWORDS: Inclusion, social attitudes, intervention, (ASD).

1 | ESTUDO DA ARTE - INTERVENÇÃO NAS TURMAS ACERCA DOS SEUS PARES COM PEA

Dado o crescente número de crianças com PEA integradas em turmas regulares, agir proactivamente na sua inclusão, torna-se prioritário, bem como investigar mais sobre as atitudes sociais dos seus pares em relação a eles e, posteriormente, intervir para mudar mentalidades. Como nos diz Omote (2005a), as atitudes em relação à inclusão não devem modificar-se tão rapidamente, a não ser sob

condições especiais, isto é, através de uma intervenção pensada e refletida, que vise uma mudança dessas atitudes. Existem estudos que comprovam que as intervenções realizadas junto com os alunos das turmas regulares, tidas no sentido de alterar as suas atitudes apresentaram bons resultados, nomeadamente diminuição de stress, e aumento na qualidade das interações com os colegas com PEA (Brito, 2011, p. 40). Através dessa intervenção o professor também pode provocar circunstâncias favoráveis para a aceitação/compreensão do aluno com PEA pelos colegas da turma, bem como contribuir para um bom ambiente social na sala de aula (Omote, 2005b). A inclusão de crianças com qualquer tipo de problemática no ensino público é positiva e benéfica tanto para elas, como para todas as outras que as circundam (Batista & Enumo cit. in Brito 2011, p.67; Souza, 2015); uma vez que aprendem a gerir e a contactar com as diferenças; sendo a interação de pares a base para o desenvolvimento de qualquer criança. No âmbito escolar, no ensino básico, é possível encontrar estudos relacionados com as atitudes sociais dos alunos da sala em relação aos colegas portadores de uma NEE (necessidades educativas específicas), (Baleotti, 2006; Brown, 2000; Diamond & Kensinger, 2002; Lewis, 1993, 1995; Maras; Vieira, 2006; Marques et al., 1997; Martins, 1999 cit. in Souza, 2015, p.16464; Gualberto, 2019). Da pesquisa realizada sobre estudos deste género pode-se constatar que uns apresentam discrepância entre atitudes sociais favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão (Omote, 2005a). Madeira (2006) cit. in Antunes (2012, p. 19) constata que o grupo social das crianças ou jovens com deficiência, sofre de discriminação negativa há muitas décadas. Por seu lado, Pereira (2011, p.18) refere que “As crianças com NEE vêm-se muitas vezes, (...), incluídas no grupo das rejeitadas, das menos simpáticas, o que condiciona negativamente a sua aceitação no grupo de pares”. Contrariamente, Almeida (2015, p. 39) mostra que este tipo de crianças são bem aceites e interagem satisfatoriamente no seio da turma / escola. Souza (2015, p. 16471), referindo-se ao estudo de Batista e Enumo (2004), diz-nos que as crianças com deficiência apesar de estarem integradas em turmas regulares, essa interação social tida entre elas não é a suficiente, pois este grupo de crianças ainda fica muito isolada no seu grupo. A interação social mostra-se fulcral no novo paradigma da inclusão, o que tem vindo a ser comprovado por diversos estudos científicos (Brito, 2011; Omote, 2005b), que defendem que o foco agora é o meio que circunda a pessoa com a problemática, e não tanto a pessoa com a deficiência (Omote, 2005b; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins 2005). Outros autores, (Chambres, Auxiette, Vansingle & Gil, 2008, cit. in Brito, 2011, p.59) defendem que os colegas da turma do aluno com PEA podem ser mais tolerantes aos diferentes comportamentos se tiverem conhecimento que ele apresenta uma determinada problemática. Na literatura não existe consenso em relação à variável contacto. Uns referem que pode ser favorável à inclusão, com o desenvolvimento de atitudes sociais conducentes à aceitação do colega com deficiência (Ribeiro, 2015, p.13). No entanto, outros estudos consideram que a inclusão poderá ser favorável, ou não, dependendo se há uma experiência positiva ou negativa. É de referir que a severidade da deficiência do

colega também poderá influenciar a inclusão (Souza, 2015; Brito, 2011). Uma adequada compreensão das atitudes sociais em relação à inclusão faz parte integrante da análise das condições necessárias para a construção da educação inclusiva; neste estudo a de um aluno com PEA em sentido restrito, mas futuramente alargar essa concepção à sociedade.

1.1 Inclusão de crianças com pea em Portugal

Portugal quis, igualmente, como outros países, após a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assumir o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. Estipula o direito à educação para todos, em concordância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, garantindo que esse direito seja assegurado independentemente das diferenças, «uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva» (Rodrigues, 2001 p. 19). Desta forma, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 11 - 12) e constituiu o verdadeiro impulso para a inclusão; sendo essa mesma visão assumida pelo recente DL 54/2018, de 6 de julho. Na proposta de uma sociedade inclusiva, é seu dever assumir atitudes sociais conducentes a essa prática. Assim, há que averiguar se as atitudes sociais existentes nos colegas de sala de aula são tendentes a essa inclusão. Atualmente, luta-se por um término da exclusão ou segregação dos alunos com deficiência, há uma procura constante de meios que lhes permitam participar, interagir, aprender, comunicar, da forma mais igualitária possível relativamente aos demais. Inclusive, Souza acrescenta (2015, p.10) que o tipo de relação estabelecida entre o aluno com deficiência, os seus pares sem deficiência e o professor contribui para a sua exclusão ou inclusão. No entanto, para além de trabalhar num paradigma de uma educação para todos, a escola tem como obrigação atuar sobre cada aluno, vendo-o cada vez mais como um ser individual, com as suas características próprias, necessidades, interesses, capacidades e especificidades. Tal como afirmam Fernandes, Jardim e Lopes (2021, p.2) “A educação inclusiva reforça assim o direito de todos frequentarem o mesmo tipo de educação, pautado pelo princípio da igualdade de oportunidades e educação para todos”. Mas para que tal acontece é necessário fornecer “condições adequadas para permitir a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação” (Souza, 2015, p.13). Com a pretensão de se encontrar uma escola e uma sociedade que tem o dever de se adaptar a todos os seus cidadãos criando percursos equitativos e justos. A inclusão de alunos com PEA é um direito, pois aprender em conjunto com os seus pares e parceiros educativos, no sentido de aprender de forma similar e adequada, num ambiente de interação e inclusão, sem descuidar as suas necessidades educativas especiais/específicas, num ambiente que não é segregador, permite-lhe uma preparação para a vida pessoal e em sociedade. As crianças com PEA obtêm melhorias significativas no comportamento, no relacionamento

e nas habilidades com a sua inclusão. Sabemos que no contexto da educação inclusiva, “é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida” (Hewitt, 2006, p. 5). Estes ambientes pretendem dar uma resposta efetiva às necessidades desses alunos, adequando não só o currículo formativo, mas também a nível da organização do espaço pedagógico. As unidades de ensino estruturado (UEE), cuja criação foi proposta pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e que se mantém atualmente (DL n.º 54/2018) sobre valência do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), dão respostas educativas a essas adequações no apoio à educação e inclusão de alunos com PEA nas escolas, concentrando meios e recursos de qualidade, de modo a promover a funcionalidade desses alunos, ajudando-os a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas para atingirem a autonomia. Trabalhar as crianças com PEA, num ensino estruturado, é estabelecer princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia (Ainscow, 1996). No fundo, a escola precisa de formar mentalidades para que dê origem a cidadãos sem preconceitos e não discriminadores e, simultaneamente, fornecer a cada aluno, a educação a que tem direito. Neste sentido, torna-se assim relevante, reconhecer as dificuldades sentidas por cada um, as suas características e potencialidades, de modo a que estas crianças e famílias possam ter os apoios necessários, indo ao encontro do almejado no DL n.º 54/2018, de 6 de julho. Embora o papel da escola e do professor sejam muito importantes, não podemos esquecer que não são únicos, pois existem ainda outras variáveis que podem condicionar esta inclusão, nomeadamente, as características do próprio aluno (nível cognitivo e de linguagem, personalidade, desenvolvimento social e académico, ambiente familiar, ...) e a forma como comunica. Hodiernamente assistimos a uma transformação nas escolas, à valorização da diversidade onde todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e pessoal e, simultaneamente, a uma revolução digital. Apresentando-se esta tríade como uma ponte para uma maior participação e sucesso educativo de todos e de cada um; pretendendo que os alunos com PEA estejam incluídos nas turmas, junto dos seus pares e lhes seja possibilitada uma intervenção ativa nas diversas atividades, de forma a permitir o desenvolvimento efetivo de competências (Ainscow, 2009).

2 | MÉTODO

Neste trabalho de investigação intitulado *Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Perceções de Alunos do 4.º ano – Estudo de Caso*, consideramos pertinente partir da seguinte questão: Quais as perceções dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade em relação a um colega com PEA? De forma a dar resposta à nossa questão, traçamos como objetivo geral, analisar as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade de

uma escola do ensino público em relação à inclusão de um colega com PEA. De modo a melhor nortear o nosso estudo, ainda foram formulados os seguintes objetivos específicos: O1. Conhecer as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público em relação à inclusão do colega com PEA em sala de aula; O2. Sujeitar os participantes do estudo a uma intervenção de sensibilização sobre a compreensão da problemática PEA; O3. Identificar após a intervenção se houve mudanças nas atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à inclusão do colega com PEA em sala de aula; O4. Promover a aceitação de todos os alunos e a sua plena inclusão. Após a problemática definida e os objetivos delineados consideramos que o Estudo de Caso, na forma de análise situacional, melhor se adaptava aos propósitos deste estudo. Tal como Bogdan e Biklen referem (1994, p.93) “Neste tipo de estudos é investigado um determinado acontecimento (...) do ponto de vista de todos os participantes”.

2.1 Participantes

A investigação baseia-se num Estudo de Caso de uma turma de 4.º ano de escolaridade, de 1.º ciclo - composta por 18 participantes (n= 18). Através da tabela 1, concluiu-se que 94,4% (n= 17) dos alunos tem nove anos de idade e 5,6% (n= 1) tem 10 anos. Ainda verificamos que o género prevalecente, em 18 respondentes, 66,7% (n= 12) são do sexo masculino e 33,3% (n= 6) do sexo feminino. Todos os participantes estão matriculados numa turma/escola localizada no concelho de Gondomar, distrito do Porto. Assistem à inclusão nas atividades letivas de um aluno com PEA na sua sala em tempo parcial.

2.2 Instrumentos e procedimentos

O instrumento que se aplicou foi o questionário por inquérito, utilizando a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) - Forma B (Omote, 2005a) adaptado e validado. Essa escala foi elaborada e validada a partir de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP de Marília -São Paulo (Omote, 2018) e tem como objetivo investigar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão de deficientes. Esta escala é a mais usada, logo é a mais testada (Omote, 2018) com diferentes amostras - professores, alunos universitários, e alunos. A escala original teve de ser adaptada para o estudo, pela necessidade de reformular e retirar itens desadequados para a presente aplicação. No que respeita à estrutura do Inquérito por Questionário é composto por duas partes; sendo a primeira, referente aos dados sociodemográficos como já mencionado; e a segunda, relativa às atitudes sociais em relação à inclusão, sendo formado por 13 itens que apresentam afirmações sobre a inclusão (7 favoráveis - 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12 e 6 desfavoráveis -1, 3, 7, 9, 11, 13) e possuem três alternativas de respostas (sim, não e não sei). O questionário adaptado ELASI foi aplicado em formato papel, lido em voz alta, durante o horário da turma, em sala de aula, evitando causar algum constrangimento ou desconforto aos 18 participantes, e preenchido

individualmente por cada um deles. As questões foram de resposta direta e aplicadas sem a presença do aluno com PEA, em dois momentos diferentes - 10/01/2022 e 11/02/2022. Seguidamente, passou-se à intervenção com a “Semana de Sensibilização ao Autismo”. Esta, foi dinamizada em grande parte na sala de aula dos participantes. As atividades realizadas consistiram na visualização de diversos vídeos de curta duração (em média dois minutos) e posterior conversa/discussão do observado; na dinamização da obra “Maria, a alegria na diferença” do Plano Nacional de Leitura pela Professora Bibliotecária da Escola e na visita dos alunos da turma ao Centro de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado onde o aluno com PEA se encontra os outros 40% do tempo escolar. Esta última atividade visou que os participantes conhecessem o Centro, ouvissem a explicação, por parte das professoras de educação especial e outros técnicos lá presentes, do trabalho que é dinamizado com o aluno com PEA. Inclusivamente, todos os alunos da turma puderam experimentar algumas atividades, com o intuito de se colocarem no lugar do colega e compreenderem como ele tem maior facilidade de acesso à aprendizagem usando aquelas estratégias. O material usado na semana da sensibilização ao autismo foi, previamente, analisado e selecionado, com a temática que vai desde a pessoa com deficiência (geral) ao autismo (específico). Finda esta semana de atividades, já num segundo momento, cada aluno voltou a responder ao mesmo inquérito - momento 2, com o objetivo de verificar se após a intervenção os participantes mudaram a sua opinião inicial de forma a alterarem, positivamente, as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Concluído todo o processo de realização do Inquérito por Questionário, o passo seguinte consistiu na passagem das respostas obtidas para o *Google Forms*. Escolheu-se este aplicativo pelo facto de permitir que o tratamento dos dados seja mais célere e de fácil tratamento. Analisou-se os dados obtidos no 1.º momento, comparando-os com os realizados no 2.º momento.

3 | RESULTADOS

Partindo dos dados recolhidos, fizeram-se análises estatísticas em termos de cálculo de frequência e de percentagem de respostas às questões do questionário (antes e depois da intervenção). Criaram-se 2 tabelas onde constam os resultados obtidos em cada um dos momentos; posteriormente, realizámos uma análise comparativa entre essas duas tabelas observando e assinalando as respetivas alterações (mais, menos ou nenhuma). Em seguida fez-se uma análise descritiva dos principais resultados. Em relação ao item 1, que afirmava que os alunos com deficiência devem estudar numa turma separada dos alunos normais, constatou-se que 5 alunos mudaram a sua opinião na opção sim, apenas 1 a manteve e houve um acréscimo de mais 11 alunos na opção não. Quase a totalidade dos respondentes localizaram a sua opinião na opção negativa – 17 alunos (94,4%). No item 2 era abordada a afirmação, eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno com deficiência, os respondentes no momento 2 alteraram as suas respostas: sim - mais 3

alunos, opção não sei - 3 alunos. Tendo-se obtido 100% de concordância (n=18 alunos). O item 3 afirma que, o aluno com deficiência precisa sempre de ajuda na sala de aula, 12 dos inquiridos alteraram a sua resposta de sim para não, apenas 1 inquirido manteve o sim. Os resultados obtidos no item 4 demonstraram que 10 respondentes alteraram a sua resposta do não sei e do não para o sim. Obteve-se 100% de concordância, isto é, os inquiridos pensam que os seus colegas com deficiência devem participar em todas as atividades da escola. Em relação a que todas as crianças com deficiência devem estudar, item 5, 11 inquiridos (61,1%) concordam, 2 respondentes (11,1%) não concordam, e 5 alunos (27,8%) não sabem. Olhando para os resultados do item seguinte – 6, verificamos que mais 3 participantes consideraram querer ter como amigo um colega com deficiência, sendo os mesmos que no momento 1 responderam não sei. Obteve-se 100% de concordância. O item 7 encerra a afirmação que levou os respondentes a opinar sobre a possibilidade dos Centros de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado (CAA/EE) para alunos com deficiência deveriam acabar. 3 respondentes alteraram a sua resposta para o não. Atingiu-se 100% (n=18 alunos) de concordância nesta opção de resposta. No que se refere ao item 8, a professora deve dar mais atenção para o aluno que tem deficiência, 3 respondentes alteram a sua resposta sim, diminuiu 1 resposta no não sei e aumentou as respostas do não, mais 2. Contudo 11 respondentes (61,1%) concordam totalmente que a professora deve dar mais atenção aos seus pares com deficiência. Em relação ao item 9, que afirmava, os alunos normais devem reclamar quando souberem que na sua turma vai estudar um aluno com deficiência, não se verificou oscilação de um momento para o outro, apenas 1 respondente alterou a sua resposta do não sei para o não. Obteve-se 100% de discordância. No item 10, eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula, os respondentes mudaram a sua opinião de não sei para sim. Obteve-se 100% de concordância. O item 11 afirma que, o aluno com deficiência atrapalha a aula; registou-se uma grande alteração de respostas, 4 que tinham respondido sim e 4 não sei, mudaram as suas respostas para não, apenas 1 manteve a sua resposta no sim. Contudo, 94,4% (n=17) discorda desta afirmação. Os resultados obtidos no item 12 em ambos os momentos da aplicação do questionário demonstraram que a totalidade dos respondentes – 18 (100%) – concordam com a afirmação, isto é, pensam que o seu colega com deficiência é amigo dos outros alunos da turma. Em relação às crianças com deficiência deverem estudar em turmas só para deficientes, item 13, houve alteração de respostas, 4 inquiridos mudaram para a opção não. Obteve-se 100% de discordância.

4 | DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicaram que a intervenção modificou as atitudes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade desta escola pública, em relação ao colega com PEA. Os alunos mostraram ter percepções positivas em relação à inclusão do seu colega com PEA

e demonstraram atitudes conducentes à sua inclusão na escola e até nas suas relações afetivas e sociais. De seguida deixaremos um conjunto de informações que emergiram deste estudo. Do momento 1 para o momento 2, e após a intervenção verificaram-se implicações positivas dos participantes no que concerne às atitudes sociais em relação à inclusão do colega com PEA. Os respondentes, em 7 dos 13 itens (2, 4, 6, 7, 9, 10, 12 e 13) responderam 100% com a opção adequada a uma favorável inclusão. Com os resultados obtidos nos itens 2, 6, 10 e 12, verificamos 100% de concordância, percebendo-se que os valores da amizade estão bem patentes no estudo, sugerindo prenúncios favoráveis para o futuro desta geração no que alude ao respeito pela diferença (Gargalo & Simão, 2008 cit. in Rodrigues, 2018, p. 99). Inclusive no item 12 obteve-se a concordância unânime, logo no momento 1. Tal como defende Silva (2011) citada por Rodrigues (2018, p. 99) é fundamental que as amizades não sejam dependentes por estereótipos sociais ou culturais. Com os resultados obtidos no momento 2 (último), os inquiridos concentraram, por larga maioria, as suas opiniões nas opções sim e não, desaparecendo possíveis incertezas (não sei). Nos itens 1, 3 e 11 os inquiridos, maioritariamente, (17 alunos = 94,4%) responderam a uma opção de resposta e apenas 1 inquirido respondeu com opção oposta. Estes itens quando não respondidos de acordo com desejado, são conducentes a uma inclusão desfavorável, que não foi o caso. Logo, são tendentes a uma inclusão favorável.

Os resultados que se obtiveram no momento 1, os quais, na sua maior parte, já demonstraram ser favoráveis à inclusão, justificam-se pelo facto de estas crianças estarem inseridas numa escola com 10 turmas, em que todas elas têm 1 ou 2 alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) seletivas e/ou adicionais, na sua maioria com PEA, que realizam integração parcial nas turmas, e estão o resto do tempo nos CAA/EE. Neste enquadramento, a variável contacto fez sentido na obtenção positiva de resultados. Daí todos os participantes, no momento 2, terem respondido não, ao item 7 - Os Centros de Apoio à Aprendizagem versus Ensino Estruturado para alunos com deficiência deveriam acabar - no momento 2. Eles consideram que estes CAA/EE são um mais valia aos colegas com deficiência. Quando perguntado aos participantes se os alunos com deficiência deveriam estudar numa turma separada dos alunos normais (item 1), a quase totalidade (17) dos respondentes optou por concordar com esta opção. Outro item que, igualmente, converge para uma favorável inclusão é o 13, que afirma que as crianças com deficiência devem estudar em turmas só para deficientes, sendo que todos os inquiridos (18) responderam não. Portanto, podemos considerar que a totalidade da amostra defende que os colegas com deficiência devem estar em contexto turma com os seus pares. Os participantes também foram sensíveis quanto à atenção que a professora deve dar ao aluno com deficiência (item 8). No final, 11 inquiridos (61,1%) responderam que sim, mas 6 (33,3%) responderam que não. Enquanto que no momento 1, 14 (77,8%) inquiridos tinham respondido que sim. Neste indicador, do momento 1 para o momento 2, houve um aumento de respostas na opção não, o que não era espectável. Seguimos com a discussão, mas

agora num leque mais alargado, espaço escola, no item 4 - os alunos com deficiência devem participar em todas as atividades da escola, aqui verificamos que todos os inquiridos defendem que os seus colegas com deficiência devem participar em todas as atividades da escola (Plano Anual de Atividades de Escola), considerando-os como elementos de direito pleno na comunidade escolar. Desta forma, depreende-se que os participantes gostam de ver os seus pares com deficiência a participar em todos os momentos da vida escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo deu enfoque às atitudes sociais de alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão do colega com PEA. Pretendeu-se, inicialmente, conhecer quais as suas perceções, e após serem intervencionados, averiguar se iriam ocorrer alterações. Tratando-se de um estudo de caso, há que ter em consideração o facto de se tratar de uma amostra por conveniência, e este método de amostragem não probabilístico impossibilitar o alongar das conclusões para o universo do estudo. Ainda assim, podem destacar algumas ideias gerais e identificar aspetos importantes do tema em estudo. No momento inicial - momento 1 - não se constatou um nível acentuado de desfavorecimento em relação à inclusão, uma vez que devido à cultura de escola presente, todas as turmas têm alunos com MSAI seletivas e/ou adicionais, que se encontram em regime total ou parcial em contexto turma, sempre em trabalho colaborativo com os CAA/EE. Ainda salientamos a importância de nestes últimos 2 anos decorrer na escola o projeto Clube de Apoio à Inclusão, em que alunos de todas as turmas e do último ano do Pré-escolar são convidados a voluntariar-se (5 por turma), beneficiam de formação e, posteriormente, prestam apoio a um ou mais colegas destes CAA/EE, em dia(s) e horário (intervalos ou hora de almoço) definido(s) pelo voluntário. Toda esta dinâmica é devidamente supervisionada.

Contudo a intervenção tornou as atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão do colega com PEA mais positivas. Os resultados obtidos neste estudo sugerem mudanças significativas nas atitudes dos participantes; futuros cidadãos da sociedade promotores de uma inclusão/aceitação favorável do colega com PEA e, conseqüentemente, de todas as crianças com deficiência. O melhor que temos cada um de nós é sermos diferentes, é isso que nos faz seres humanos, logo a diferença é positiva. A título demonstrativo, os comportamentos iniciais dos participantes: o rir, o gozar, encolher os ombros aquando da chegada do colega com PEA, terminaram. Presentemente agem com naturalidade aquando da sua entrada na sala de aula e; percebendo-se uma atmosfera de maior tolerância, aceitação, partilha e felicidade onde todos ganhámos. A título profissional/pessoal, promoveu uma maior reflexão sobre o tema e empoderamento de estratégias mais favoráveis à inclusão do aluno com PEA em ambiente de sala de aula. Tendo sempre presente o papel-modelo que o professor desempenha para os seus alunos, que por sua

vez irão imitá-lo nas suas atitudes e interações (Vieira & Omote, 2014). Neste sentido, foi incontornável a importância em trabalhar informação sobre diversidade e diferença, a fim de que os alunos compreendam e aceitem bem os seus pares, independentemente da sua problemática. Pois, a maior parte das vezes, na esfera escolar e na social, tal como Souza (2015, p.13) advoga as “barreiras atitudinais” são piores do que as “barreiras físicas”, havendo a necessidade de as dissuadir. Numa perspetiva de homogeneização Lopes (2013, p. 38) refere que “A escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças”. Constatando que de facto foi o que se passou neste trabalho. Deste modo, estamos a contribuir para que as atitudes destes alunos se tornem mais favoráveis à inclusão dos seus pares com deficiência, tal como aconteceu neste estudo, um contributo para a construção de uma escola e sociedade inclusivas.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1996). **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores**. Lisboa: IIE/UNESCO.

Ainscow, M. (2009). **Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** in Tornar a educação inclusiva. ANPED e UNESCO. p.p. 11-23. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>

Almeida, A. (2015). **Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**. (Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, Instituto Superior Politécnico de Viseu). <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2961/1/TeseFinal.pdf>

Antunes, E. (2012). **Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental**. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco). <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1614/4/O%20impacto%20do%20PIT%20na%20QV%20de%20uma%20Jovem%20com%20DID.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Estudos de caso*, pp. 89-97 in **Investigação Qualitativa Em Educação**. Porto Editora. Porto.

Brito, M. (2011). **Síndrome de Asperger e Educação Inclusiva: Análise de Atitudes Sociais e Interações Sociais**. (Tese de Pós-Graduação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília). https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102190/brito_mc_dr_mar.pdf?sequence=1

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Fernandes, P.R.S.; Jardim, J., & Lopes, M.C.S. (2021). **The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature**. *Education Sciences*, 2021, 11 (3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>

Gualberto, C. (2019). **Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas Aulas de Educação Física em Uma Perspectiva Inclusiva**. (Tese de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Regional, Jataí). <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/bitstream/tede/10071/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cristiano%20Garcez%20Gualberto%20-%202019.pdf>

Hewitt, S. (2006). **Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora.

Klin, A. (2006). **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, n. ° 28, Supl. I, p. S3-11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>

Lopes, M.C.S. (2013). **A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações**. *Saber & Educar*, 18, 36–45. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/47>

Pereira, B. (2011). **A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar**. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12894/1/BERNARDETTE_PEREIRA.pdf

Omote, S. (2005a). **Atitudes sociais em relação a inclusão, Relato de pesquisa- A Construção de uma escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares**. p.33- 48. <https://docplayer.com.br/14491719-A-construcao-de-uma-escala-de-atitudes-sociais-em-relacao-a.html>

Omote, S. (2005b). **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão** [Resumo] in Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 57ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza. http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.html

Omote, S. (2018). **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa**. *Revista Brasileira Educação Especial Ensaios* 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>

Omote, S.; Oliveira, A.; Baleotti, L. & Martins, S. (2005). **Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão**. *Relatos de Pesquisa*, 15 (32), Paidéia - Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>

Ribeiro, A. (2015). **As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular**. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14279/1/Artur%20Ribeiro.pdf>

Rodrigues, D. (org.). (2001). **Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, J. (2018). **Perspetivas e atitudes de alunos do 3 ° Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular.** (Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu). <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6073/1/04%20Projeto%20final.pdf>

Souza, M. (2015). **Atitudes Sociais em relação à Inclusão: Perspectivas de Crianças e Adolescentes sem Deficiência** in Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, Cátedra da UNESCO. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22568_9434.pdf

Souza, M.; Conceição, A. & Pereira, A. (2018). **Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n.1, p. 83-94. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.07.p83>

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Vieira, C. & Omote, S. (2014). **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos** in Congresso Brasileiro de Educação Especial. doi > 10.17648/galoa-cbee-6-28418

Vieira, C. & Omote, S. (2016). **Efeitos de Uma Intervenção nas Atitudes Sociais de Professores e Estudantes Em Relação à Inclusão** in Congresso Brasileiro de Educação Especial2.file:///C:/Users/dell/Downloads/congressobrasileiroeducaoespecial%20(2).pdf

SOBRE A ORGANIZADORA

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI- Doutorado (2015) e Mestrado (2001) em Serviço Social pela UFPE, Especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Atua na Saúde Pública há duas décadas no Sistema Único de Saúde – SUS, acompanhando Discentes e Residentes em Saúde. Coordena a Residência Multiprofissional na Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife, exercendo a docência em nível de Pós Graduação na modalidade de Residência nas disciplinas de Bioética, Promoção da Saúde, Segurança do Paciente no contexto da Rede de Atenção Psicossocial – RAPS, Política de Saúde e Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, dentre outras. Coordena o *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde*, na Universidade de Pernambuco, com atividades iniciadas em 2016, ainda no formato de projeto de extensão, enquanto devolutiva do processo de doutorado, orientando discentes e Residentes na área de saúde em atividades de extensão universitária incluindo orientação de monitoria voluntária em cursos e eventos de extensão; desenvolvendo atividades formativas – cursos, grupos de estudos, encontros, oficinas e outros – voltadas para a qualificação de recursos humanos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do SUS. Coordena o Ciclo de Estudos e Debates em Saúde Pública, atividade de extensão, que tem dentre os seus objetivos incentivar a produção acadêmica através de estudos, pesquisas e produção de textos com vistas à popularização da ciência e tecnologia. O *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde* atua nas seguintes áreas temáticas: Promoção da Saúde, Prevenção e Enfrentamento das Violências, HIV/AIDS no contexto do enfrentamento da Epidemia, Serviço Social e Políticas Sociais no Brasil; Saberes e Práticas nas Mídias.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação educacional 70, 71, 77

Acessibilidade 46, 47, 50, 52, 56, 62, 63, 64, 72, 73, 74

Agentes educativos 71

Ambiente educacional inclusivo 62

Atitudes sociais 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

C

Competências docentes 40

Comunidade 15, 16, 18, 28, 35, 36, 40, 42, 43, 52, 62, 67, 72, 77, 110, 111

Constituição Federal 26, 31, 32, 51, 61

COVID-19 46, 47, 50, 52, 57

D

Direitos humanos 23, 28, 34, 62, 82, 83, 87, 88, 96, 97, 98, 100, 101

Discriminação de gênero 26, 27, 28

Diversidade 1, 13, 16, 19, 21, 22, 35, 37, 40, 42, 43, 71, 72, 73, 74, 78, 83, 96, 97, 98, 105, 111

E

Educação especial 56, 60, 65, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 97, 107, 111, 112, 113

Educação inclusiva 41, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 96, 97, 99, 104, 105, 111, 112

Educação matemática 66, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101

Ensino básico 39, 103, 110, 111, 113

Ensino público 103, 106

Escola inclusiva 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80

Estudo de caso 58, 102, 105, 106, 110

Exclusão social 37, 83

Exercício dos direitos 51

F

Feminismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11

G

Gênero 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 35, 37, 42, 88

Grupos juvenis 8

H

Homofobia 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

I

Identidade 4, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 35, 51, 74, 77, 78, 100

Identidades de gênero 12, 13, 15, 18, 21, 25

Igualdade 5, 6, 26, 28, 51, 62, 96, 104, 105

Inclusão educacional 37, 38, 40, 41, 51, 91

Inclusão escolar 60, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 111

Inclusão social 1, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 52, 63, 84, 100

Inteligência emocional 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Interação social 68, 95, 103

J

Judiciário 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32

Juventudes periféricas 8

L

LGBTQIA+ 12, 16, 17, 21

Lutas de classes 3

M

Movimentos feministas 2, 3

N

Necessidades educacionais especiais 58, 60, 70, 72, 75, 76, 79, 80, 87

Necessidades educativas específicas 83, 103

P

Poder Jurídico 28

Processo de ensino e aprendizagem 48, 52, 61, 66, 67, 68, 78, 86, 94, 95

Professor 40, 41, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 78, 79, 82, 89, 93, 95, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 110

S

Sars-Cov2 47

Sexualidade 17, 18, 25, 29, 88

T

Trabalhadores 4, 5

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
f www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

Atena
Editora
Ano 2022

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências


Atena
Editora
Ano 2022