



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

Vera Lucia Rezende Beux Ronsani

**Capacitismo:** Atitudes dos educadores em relação aos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista

Florianópolis  
2024

Vera Lucia Rezende Beux Ronsani

**Capacitismo:** Atitudes dos educadores em relação aos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Andreia Zanella, Dr.<sup>a</sup>

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Ronsani, Vera Lucia Rezende Beux

Capacitismo : Atitudes dos educadores em relação aos  
estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro  
autista / Vera Lucia Rezende Beux Ronsani ; orientadora,  
Andreia Zanella, coorientadora, Andrea Cristina Konrath,  
2024.

89 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em  
Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Capacitismo. 3.  
Inclusão. 4. Atitude. 5. Escola. I. Zanella, Andreia. II.  
Konrath, Andrea Cristina. III. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Métodos e  
Gestão em Avaliação. IV. Título.

Vera Lucia Rezende Beux Ronsani

**Capacitismo:** Atitudes dos educadores em relação aos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 22 de maio de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Silvana Ligia Vincenzi, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Simone de Mamann Ferreira, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

---

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Andreia Zanella, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora

Florianópolis, 2024.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder uma jornada tão enriquecedora, repleta de aprendizado e interações com pessoas que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu inestimado marido Orli, por sua parceria, incentivo e compreensão com meus horários de estudo.

A minha filha Giorgia, por estar sempre ao meu lado, tornando as coisas mais leves quando elas pareciam tão difíceis.

A minha irmã Mara, por todo o apoio e suporte para que eu me tornasse uma pessoa íntegra, honesta e digna.

Aos professores do curso de Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que me proporcionaram momentos de aprendizagem; dividiram seu alto nível de conhecimento e sabedoria, fazendo com que eu saísse da zona de conforto, e por isso fui capaz de alcançar feitos que acreditava ser impossível.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis por ter concedido redução de carga horária para eu poder me dedicar aos estudos do mestrado.

A todos os meus colegas, professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que se dispuseram a responder o questionário desta pesquisa.

Às professoras Mariana Livramento, Samira Viganó, Simone de Mamann, Tatiana Escobar e ao professor Helio Ferenhof, pelas suas valiosas contribuições para a realização dessa pesquisa.

As minhas valiosas professoras Andreia Zanella – orientadora e Andrea Cristina Konrath – coorientadora, por toda dedicação e aprendizagem que me proporcionaram. Por serem atenciosas, competentes, pacientes e principalmente por compartilharem comigo um pouco dessa imensa sabedoria, pela qual eu as admiro tanto. Agradeço a Deus por colocar vocês no meu caminho!

A minha amiga Ana Caroline, pelo apoio em todas as etapas, desde o incentivo a participar do processo seletivo para esse curso e em toda sua trajetória, sempre disposta em dividir comigo todas as angústias e conquistas. Pessoa sem igual em luz e bondade.

As minhas amigas e colegas de curso, Ana Paula e Sintia pelas caronas compartilhadas, almoços e risos, mas, principalmente os momentos de estudos nos

finais de semana, feriados e noites adentro.

A Professora Simone de Mamann, por me incluir no grupo de estudos sobre a deficiência – Núcleo de Estudos da Deficiência - NED/UFSC”.

Ao grupo NED, por contribuir no meu anseio em aprender cada vez mais sobre as melhores formas de se relacionar com as deficiências, aprendendo a reconhecer atitudes capacitistas para poder combatê-las. Por participar de suas discussões sobre a Ética do cuidado e por dividirem tanto aprendizado com o grupo.

A querida professora Lizandra Invernizzi, por sua valiosa contribuição na divulgação do instrumento de pesquisa.

## RESUMO

O capacitismo é compreendido como atitudes que expressam preconceito em relação as pessoas com deficiência. Esse estudo teve como objetivo analisar essas atitudes dos(as) professores(as) em relação aos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista (TEA) na rede municipal de ensino de Florianópolis. Uma revisão bibliográfica encontrou diversos instrumentos que se propunham identificar essas atitudes em variados públicos. Todavia, a "Escala de Atitudes dos Educadores em Relação à Deficiência", desenvolvida e aplicada por John Freer (2018) no Canadá, foi a que se mostrou mais adequada para esse estudo. O instrumento passou pela tradução do inglês para o português por uma tradutora licenciada e contou com uma análise de conteúdo por especialistas da área de educação especial e psicologia para avaliar a adequação do mesmo. A aplicação do instrumento se deu na rede municipal de ensino de Florianópolis com professores(as) do ensino fundamental. Para o tratamento dos dados foram utilizadas ferramentas estatísticas que possibilitaram resumir as respostas dos professores(as). O instrumento mostrou-se consistente, tendo obtido níveis adequados de confiabilidade. A análise fatorial exploratória revelou uma estrutura tridimensional do instrumento, indicando que o mesmo avalia três dimensões distintas: percepções e atitudes dos profissionais; sentimentos e experiências emocionais; e opiniões sobre tempo e recursos na preparação de atividades. A análise das respostas dos professores(as) aos itens de cada dimensão revelou que, a maioria dos participantes da pesquisa acredita que todos os profissionais devem se envolver no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou TEA. Valorizar o respeito às diferenças, e reconhecer que também podem aprender com esse público, não apenas ensiná-los. Ainda assim, há uma preocupante falta de otimismo em relação ao seu aprendizado, o que pode levar à falta de práticas inclusivas. Além disso, foi caracterizada uma tendência capacitista por parte de uma parcela dos profissionais ao expressar desconforto ao compartilhar espaços, ao ponto de evitar trabalhar com esses estudantes. O tempo dedicado à preparação e desenvolvimento das atividades também suscitou preocupações, com alguns profissionais questionando uma possível "perda de tempo", que eles poderiam utilizar para trabalhar com outros estudantes. É importante oferecer formação contínua aos profissionais da escola para garantir acesso e permanência com qualidade desses estudantes. O ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento de conhecimento e autonomia. Respeito, acolhida e reconhecimento do potencial desses estudantes são necessários para uma educação inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Capacitismo; inclusão; atitude; escola.

## **ABSTRACT**

Ableism is understood as attitudes that express prejudice towards people with disabilities. This study aimed to analyze the manifestation of ableist attitudes by teachers in educational environments, in the municipal education network of Florianópolis. A literature review found various instruments aimed at identifying these attitudes in different audiences. However, the "Educators' Attitudes Toward Disability Scale," developed and applied by John Freer (2018) in Canada, was found to be the most suitable for this study. The instrument was translated from English to Portuguese by a licensed translator and underwent content analysis by specialists in special education and psychology to assess its adequacy. The instrument was applied in the municipal education network of Florianópolis with elementary school teachers. Statistical tools were used to process the data, allowing for the summarization of the teachers' responses. The instrument proved to be consistent, achieving adequate levels of reliability. Exploratory factor analysis revealed a three-dimensional structure of the instrument, indicating that it assesses three distinct dimensions: professionals' perceptions and attitudes; feelings and experiences; and opinions on time and resources in the preparation of activities. Analysis of the teachers' responses to the items in each dimension revealed that most participants believe that all professionals should be involved in the teaching and learning of students with disabilities and/or ASD. They demonstrate a value for respecting differences and recognize that they can also learn from this group, not just teach them. Nevertheless, there is a concerning lack of optimism regarding their learning, which may lead to a lack of inclusive practices. Additionally, a tendency towards ableism was characterized among some professionals by showing discomfort in sharing spaces, to the point of avoiding working with these students. The time dedicated to the preparation and development of activities also raised concerns, with some professionals questioning a possible "waste of time" that they could use to work with other students. It is important to offer continuous training to school professionals to ensure access and quality retention of students. The school environment is essential for the development of knowledge and autonomy. Respect, welcoming, and recognition of these students' potential are necessary for an inclusive and meaningful education.

Keywords: Ableism; inclusion; attitude; school.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Raízes latentes em relação ao número de fatores.....	57
Figura 2 – Gênero dos respondentes da pesquisa.....	61
Figura 3 – Faixa etária dos respondentes da pesquisa.....	62
Figura 4 – Cargo ocupado pelos respondentes da pesquisa. ....	63
Figura 5 – Percepções dos professores.....	64
Figura 6 – Atitudes dos professores.....	65
Figura 7 – Sentimento/experiência emocional do professor em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA. ....	67
Figura 8 – Equidade na gestão do tempo e recursos dedicados ao ensino de estudantes com deficiência/TEA. ....	69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. ....	33
Quadro 2 – Estrutura organizacional da Educação especial da PMF. ....	51
Quadro 3 – Versão final do questionário. ....	53
Quadro 4 – Itens referentes ao fator 1. ....	60
Quadro 5 – Itens referentes ao fator 2. ....	60
Quadro 6 – Itens referentes ao fator 3. ....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos por base de dados .....	32
Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido. ....	55
Tabela 3 – Cargas fatoriais. ....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BES	<i>Basic Empathy Scale</i>
ARS	<i>Attentive Responding Scale</i>
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAS-MR	<i>Community Living Attitudes Scale Mental Retardation</i>
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais
EADS	Escala de Atitudes dos Educadores em Relação à Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPS	<i>Modern and Classical Prejudice Scale</i>
MCPS-IT	<i>Italian scale of modern and classical prejudice</i>
MEC	Ministério da Educação
MSA	Medida de Adequação da Amostra
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização das Nações
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor Auxiliar de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SACIE-R	Escala de Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva - Revisada
SAS	<i>Symbolic Ableism Scale</i>
SDO	Escala de Orientação à Dominância Social
SSF	<i>Systematic Search Flow</i>
SRS	<i>Symbolic Ableism Racism</i>

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1.	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	18
1.2.	OBJETIVOS .....	18
<b>1.2.1.</b>	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2.</b>	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>18</b>
1.3.	JUSTIFICATIVA .....	19
1.4.	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	20
<b>2.</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
2.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A DEFICIÊNCIA .....	22
2.2.	LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO .....	24
2.3.	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - RMEF .....	27
2.4.	A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA LUTA CONTRA O CAPACITISMO .....	28
2.5.	DEFINIÇÃO DE CAPACITISMO .....	30
2.6.	ESTUDOS QUE ABORDAM ATITUDES CAPACITISTAS DOS EDUCADORES .....	31
<b>3.</b>	<b>INSTRUMENTOS RELACIONADOS AO CAPACITISMO .....</b>	<b>41</b>
3.1.	ESCALA DE HABILIDADE SIMBÓLICA.....	41
3.2.	ESCALA DE PRECONCEITOS MODERNOS E CLÁSSICOS .....	42
3.3.	ESCALA DE ATITUDES DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA.....	43
<b>4.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>46</b>
4.1.	ETAPAS DA PESQUISA .....	46
<b>4.1.1.</b>	<b>Tradução do Instrumento de pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1.2.</b>	<b>Análise das evidências de validade de conteúdo do instrumento.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1.3.</b>	<b>Aplicação do questionário.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.4.</b>	<b>Análise dos resultados da aplicação do questionário .....</b>	<b>48</b>
4.2.	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA RMEF .....	49
<b>5.</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>52</b>
5.1.	CONSIDERAÇÕES DAS ESPECIALISTAS E VERSÃO FINAL DO	

	INSTRUMENTO .....	52
5.2.	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	54
5.2.1.	<b>Análise de confiabilidade .....</b>	<b>54</b>
5.2.2.	<b>Análise das evidências de validade de constructo do instrumento ..</b>	<b>56</b>
5.3.	ANÁLISE DESCRITIVA.....	61
6.	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>71</b>
6.1.	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	73
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>81</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....</b>	<b>82</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO A – INSTRUMENTO UTILIZADO POR CARLI FRIEDMAN <i>et al.</i> (2019), NOS ESTADOS UNIDOS. ....</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXO B – INSTRUMENTO UTILIZADO POR NAZAR AKRAMI <i>et al.</i> (2006), NA SUÉCIA. ....</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO C – INSTRUMENTO UTILIZADO POR JOHN FREER (2018), NO CANADÁ.....</b>	<b>88</b>
	<b>ANEXO D – VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO .....</b>	<b>89</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, o Estado começou a apresentar maior preocupação em garantir que todas as crianças estejam na escola. É a partir desse momento que o olhar sobre as crianças com deficiência e transtorno do espectro autista têm assumido uma nova perspectiva, visando garantir a participação desse público em escolas comuns do ensino regular, com vistas a padrões de qualidade educacional para todos (Brasil, 1988).

Segundo Sasaki (1988), no ano de 1969 foi realizada uma análise completa sobre a deficiência no mundo. Esse estudo foi feito por uma rede mundial de pessoas com deficiência que conta com provedores de serviços e órgãos governamentais intitulada "*Rehabilitation International*". Neste estudo, foi constatado que a cada dez crianças que nascem, uma possui algum impedimento físico, mental ou sensorial. Com base nesses dados de proporções, buscou-se realizar uma previsão para os anos subsequentes. Em 1980 já havia em torno de 500 milhões de pessoas com deficiência no mundo. Esse estudo ganhou credibilidade ao ser publicado pelo Programa de Apoio Técnico da parceria UNICEF/*Rehabilitation International* (Unicef, 2020).

No ano de 2012, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou um estudo estimando que aproximadamente 15% da população mundial, ou seja, mais de um bilhão de pessoas no mundo vivam com algum tipo de deficiência (OMS, 2012).

Para Mello *et al.* (2019), ao longo do tempo a compreensão da deficiência passou por diversas configurações. Essa evolução conceitual foi marcada pela transição do modelo caritativo para o modelo biomédico, até finalmente chegar ao modelo social da deficiência.

Segundo este modelo, a deficiência está no meio, e não no sujeito, de modo que a existência de barreiras limita a autonomia das pessoas com deficiência. Por trás desses obstáculos, surge o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas cuja variação corporal é considerada desviante (Melo *et al.*, 2019, p. 220).

Nesse sentido, a opressão social que incide sobre as pessoas com deficiência, considerada capacitismo, resulta em desvantagens econômicas, sociais, ambientais e psicológicas impostas a esse grupo de pessoas. Nessas circunstâncias, as pessoas além de excluídas se sentem diminuídas em seus direitos, colocam-se à



margem da sociedade a qual deveria estar inserida e se tornam cada vez mais dependentes de outras pessoas.

Gesser, Böck e Lopes (2020) indicam que o Capacitismo advindo de diversos setores da sociedade exercem grande influência na vida das pessoas com deficiência.

O capacitismo tende a corroborar para a produção de vulnerabilidades. Isso porque os diferentes contextos sociais têm sido organizados com base em normas capacitistas que, ao estabelecerem determinados padrões relacionados aos corpos, tornam determinadas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos (Gesser; Böck; Lopes 2020, p. 19).

As discussões sobre o conceito de capacitismo no Brasil são consideradas recentes com relação a outros países. Internacionalmente esse conceito é denominado de “Ableism” e amplamente discutido por autores como Campbell (2001, 2008, 2009), Wolbring (2008) e Taylor (2017) (*apud* Soares; Ribeiro, 2023). O termo surgiu nos Estados Unidos com os movimentos dos direitos das pessoas com deficiência a partir do ano de 1980 e está relacionada ao preconceito contra esse grupo.

Mello (2016) propõe que, a exemplo de Portugal, o Brasil também adote a tradução de “Ableism” para “capacitismo”, devido à falta de uma palavra apropriada para descrever o preconceito contra essas pessoas no contexto brasileiro. A autora descreve também que, nossa incapacidade de criar um termo apropriado, está associada à invisibilidade empregada ao fenômeno pela sociedade e pela política. Essa invisibilização representa uma forma de opressão contra esse grupo de pessoas. No Brasil, o termo Capacitismo foi empregado pela primeira vez pela própria autora (Mello, 2014). A partir de então, essa nomenclatura se disseminou entre os diversos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Friedman e Awsumb (2019) sugerem dois tipos de atitudes capacitistas proferidas às pessoas com deficiência. A primeira está relacionada ao que os autores chamam de atitudes clássicas, e se refere a uma forma explícita de preconceito. A segunda, chamaram de atitudes modernas, voltadas para uma forma implícita ou velada de preconceito.

No campo educacional, a literatura sugere que as atitudes dos educadores podem influenciar na medida em que os estudantes com deficiência se sentem incluídos ou excluídos em suas aulas (Freer, 2018). Nesse contexto, é relevante

analisar as atitudes que contribuem como barreiras discriminatórias para a inclusão dessas pessoas nas escolas, que são ambientes de extrema importância para o desenvolvimento pessoal e social. Para essa pesquisa, foi abordado não apenas o preconceito em relação aos estudantes com deficiência como também aqueles com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

### 1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Sabendo que o capacitismo se refere ao preconceito contra pessoas com deficiência, baseado em concepções sobre suas capacidades limitadas devido à sua condição, o que vai contra os princípios da inclusão, cabe questionar: É possível identificar atitudes que configuram o capacitismo por parte de professores nas escolas municipais da cidade de Florianópolis?

### 1.2. OBJETIVOS

#### 1.2.1. Objetivo Geral

Analisar a manifestação de atitudes capacitistas por parte dos professores em ambientes educacionais.

#### 1.2.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar na literatura brasileira e internacional, características relacionadas ao capacitismo;
- b) Apresentar os principais instrumentos nacionais e internacionais relacionados com o capacitismo;
- c) Adaptar um instrumento de pesquisa para detectar capacitismo nas relações entre os estudantes com deficiência e/ou TEA e a forma como a escola se relaciona com eles;
- d) Analisar as evidências de validade de conteúdo do instrumento;
- e) Aplicar o instrumento junto aos professores(as) da área de educação da rede municipal de ensino de Florianópolis;
- f) Analisar os dados coletados por meio de técnicas estatísticas.

### 1.3. JUSTIFICATIVA

Existe uma unanimidade entre os autores analisados sobre a ideia de que o capacitismo é originário de atitudes (Akrami, 2006; Awsumb, 2019; Damianidou; Phtiaka, 2018; Freer, 2018; Friedman; Krishler, 2020). Então para justificar esse estudo, primeiramente é necessário elucidar esse conceito para a psicologia social.

Compreender a atitude tem sido de grande interesse para os pesquisadores desde a origem da psicologia social. Existem muitas teorias sobre a natureza da atitude e várias dimensões foram propostas. Alguns sugeriram que a atitude é uma construção unidimensional (Fishbein, 1963), enquanto outros sugerem que tanto o afeto quanto a cognição estão envolvidos (Crites, Fabrigar, & Petty, 1994). Ainda assim, a teoria tripartida sugere que a atitude é composta de partes iguais de afeto, cognição e comportamento (Breckler, 1984; Jackson *et al.*, 1996; Ostrom, 1969) (Freer, 2018, p.7).

As atitudes já eram objeto de interesse no ano de 1935, quando Allport disse: “Atitude é um estado mental e neurológico de prontidão, organizado por meio da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações com que se relaciona” (Allport, 1935, p. 19).

Para Doob (1947), atitude é uma resposta implícita e geradora de impulsos, considerada socialmente significativa na sociedade.

Nessa perspectiva, Lucian e Dornelas (2015, p. 159) descrevem que a “atitude é uma predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões ou de atos na presença de objetos ou pessoas”.

Portanto, é possível concluir que as atitudes são uma forma de pensamento, intenção ou propósito que se manifestam em ações sobre determinados objetos ou grupos de pessoas.

Compreendendo o significado das atitudes nas relações interpessoais, essa pesquisa buscou embasamentos que justifiquem a necessidade de identificar as atitudes empregadas aos estudantes com deficiências e/ou TEA, que podem ser consideradas Capacitismo.

Krishler (2020) destaca que o capacitismo é um assunto muito desafiador, pois há poucas pesquisas combinando ferramentas de medição de atitudes explícitas e implícitas, implicando na falta de clareza por grande parte da população quanto ao papel a ser desempenhado para alcançar a inclusão de fato, numa sociedade historicamente marcada pelo preconceito e pela invisibilização dos direitos das

pessoas com deficiência.

As atitudes destinadas a esse grupo de pessoas nem sempre acontecem de forma consciente e muitas vezes revelam comportamentos discriminatórios. A discussão em torno do tema é muito importante pois se dá em virtude da necessidade de promover debates a respeito da inclusão das pessoas com deficiência e/ou TEA, favorecendo a melhoria de práticas pedagógicas e a inserção desse público no ambiente escolar.

Quebrar barreiras atitudinais é fundamental para a inclusão desses estudantes nas escolas e na comunidade. “Examinar as atitudes dos educadores em relação à deficiência pode fornecer alguns *insights* sobre equívocos comuns e/ou noções preconcebidas que os educadores têm sobre seus estudantes” (Freer, 2018, p. 4).

#### 1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em 6 capítulos, sendo o capítulo 1 composto por esta introdução, a justificativa e os objetivos gerais e específicos delineados para o desenvolvimento da pesquisa e a estrutura do trabalho.

No capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica que sustentou esta pesquisa, incluindo uma análise de documentos nacionais e internacionais, a exploração do conceito de "Capacitismo" segundo alguns autores, legislações em âmbito geral e educacional para estudantes com deficiência nas escolas e uma breve contextualização dos progressos alcançados pelas pessoas com deficiência ao longo dos anos.

No capítulo 3, são apresentados alguns documentos e instrumentos encontrados na busca por literatura para mensurar atitudes capacitistas direcionadas às pessoas/estudantes com deficiência.

No capítulo 4, é apresentada a metodologia para a realização desta pesquisa e uma breve contextualização sobre o ambiente onde foi realizada a aplicação da pesquisa.

No capítulo 5, são apresentados os resultados e as discussões referentes à aplicação do instrumento provenientes deste estudo.

No capítulo 6, estão presentes a conclusão e algumas contribuições levantadas por esta pesquisa, assim como as recomendações para trabalhos futuros.

E por fim, são apresentadas as referências; os apêndices e os anexos que fizeram parte desse estudo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar este estudo, foi realizada uma análise de documentos nacionais e internacionais, relacionados à inclusão de estudantes com deficiência e/ou TEA.

### 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A DEFICIÊNCIA

Embora o termo capacitismo seja de origem recente, as implicações de suas ações sempre estiveram presentes em relação às pessoas com deficiência, não as reconhecendo pelo que elas são, mas pelo que são capazes de fazer. Se pensar na forma com que a deficiência vem sendo tratada ao longo dos anos, percebe-se que houve um avanço significativo, mas que ainda tem muito a melhorar.

As pessoas com deficiência que antes eram tratadas como incapazes ou até mesmo como dignas de pena no modelo caritativo e posteriormente como "doentes" e que precisavam ser "curadas" no modelo biomédico, passam a ser consideradas pelo modelo biopsicossocial da deficiência como pessoas capazes de desenvolver autonomia e contribuir ativamente para a sociedade.

No entanto, embora o modelo biopsicossocial tenha trazido um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, cabe ressaltar que ainda existem na nossa sociedade resquícios dos modelos caritativo e biomédico. Ou seja, um modelo não deixa de existir quando surgem estudos sobre novos modelos e, as ideias abordadas anteriormente continuam a influenciar na forma de pensar e agir das pessoas, ora com atitudes mais explícitas, ora com atitudes mais contidas.

Segundo Böck e Nuernberg (2018), durante a idade média foi predominante a concepção do modelo caritativo da deficiência, o qual apresenta origem de uma cultura religiosa, principalmente cristã. Nesse modelo, as pessoas com deficiência eram vistas como vítimas da falta de sorte, com uma vida trágica e infeliz e sua deficiência era considerada como proveniente da vontade divina. Nesse modelo, o sistema não tem obrigação sobre essas pessoas, as quais são de responsabilidade única e exclusiva de seus familiares e cuidadores. Nesse contexto, surge também o mito da "superação", fundamentado na ideia de que as pessoas com deficiência que conseguem "vencer" suas limitações e se aproximar cada vez mais do que é considerado "normal" são considerados(as) heróis/heroínas. O fato de a sociedade

julgar a incapacidade advinda da deficiência é considerado preconceito e, portanto, capacitismo.

Augustin (2012) destaca que a medicina sofreu grandes avanços durante o século XVIII com a reabilitação dos feridos de guerra e passa a compará-los com a situação da deficiência. Nesse cenário, considera-se então a deficiência como passível de cura. Esse novo modelo passou a ser conhecido como biomédico, onde a deficiência é tratada como uma doença que busca a cura do corpo com impedimento. As desvantagens e desigualdades experienciadas pela deficiência, nesses casos, são atribuídas única e exclusivamente à pessoa que não é capaz de se desenvolver. Nesse sentido, a própria pessoa passa a ser culpabilizada pela lesão que carrega consigo, e precisa se adequar à sociedade. Compreendendo a deficiência como um corpo com lesões pela visão biomédica, onde os impedimentos são classificados como desvantagens, são propostas ou mesmo impostas aos corpos, práticas de reabilitação visando tornar o corpo mais natural possível.

Entre os anos 60 e 70, surgiram na Grã-Bretanha movimentos que se contrapunham ao modelo biomédico, com um olhar mais voltado para o ponto de vista sociológico (Augustin, 2012). Surge então a primeira geração do modelo social da deficiência. Nesse primeiro momento, faziam parte das discussões homens com deficiência que contestavam a visão trágica que a sociedade impunha a essa condição. A segunda geração, por sua vez, surgiu por volta da década de 90 e era composta por mulheres feministas com deficiência ou por cuidadoras de filhos nas mesmas circunstâncias, e discutiam a dependência como inerente ao ser humano, e não apenas a essa população (Nuernberg, 2020, p. 48-49).

Nesse caso então, a deficiência passa a ser entendida como uma construção social criada pelo ambiente, capaz de gerar exclusão. Nessa perspectiva, o impedimento deixa de estar centrado na pessoa e passa a se centrar na sociedade. Com esse modelo passam a ser pensadas políticas públicas aptas a identificar as barreiras atitudinais e de acessibilidade que podem impactar de forma benéfica para a comunidade em questão. É a eliminação de barreiras em virtude da busca de igualdade de condições.

Conforme Francisco e Gonzalez (2022), considerando que nenhum dos modelos anteriores compreendia o ser humano com limitações em sua totalidade, por volta da metade da década de 70 surge no Reino Unido o Modelo biopsicossocial da deficiência, desenvolvido pelo psiquiatra George L. Engel. Esse novo modelo

reconhece a complexidade frente à deficiência e faz uma tentativa de privilegiar uma visão totalitária do sujeito, direcionada para as dimensões biológica, psicológica e social do indivíduo. É a interação da sociedade com corpos com limitações. Embora tenham se passado mais de 40 anos da implementação desse novo modelo, ainda é possível identificar importantes barreiras arquitetônicas e atitudinais, além da falta de acesso a bens e serviços por parte dessa população. Contudo, o modelo biopsicossocial da deficiência é o mais recente e o mais aceito pela Comunidade de pessoas com deficiência.

## 2.2. LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

A legislação brasileira, no que se refere à educação especial numa perspectiva inclusiva, busca embasamento em documentos internacionais, como a *Declaração de Salamanca* (ONU, 2008) e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Brasil, 2009).

Dentre as leis que regulamentam a educação especial no Brasil, pode-se citar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/1996; Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146; Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, editada em 06 de julho de 2015.

Na Constituição Federal de 1988, já era proposto uma educação pautada no direito de todos, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
[...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, n.p.).

Foi a partir de então que as discussões em relação às pessoas com deficiência se tornaram mais constantes.

No ano de 1994 aconteceu na Espanha uma conferência que contou com



representantes de 92 países e 25 organizações internacionais com o propósito de criar diretrizes básicas para orientar os governantes sobre a implementação de Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Essa conferência teve o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e recebeu o nome de “*Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais*”. Desse encontro resultou um documento chamado: “*Declaração de Salamanca*”. Recebeu esse nome devido ao fato de ter acontecido no município de Salamanca, naquele país (UNESCO, 1994).

Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final, proveniente da “*Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*”. Esse documento chamado “*Declaração dos Direitos Humanos*” passou por um processo de elaboração que durou 4 anos e contou com a participação de 192 países membros da Organização das Nações Unidas. O texto final deste tratado internacional foi assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Seu propósito é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiências e garantir monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado. No Brasil, esse documento passou por ratificações e recebeu aprovação do Congresso Nacional segundo o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, sendo promulgada pelo Presidente da República em exercício Luiz Inácio Lula da Silva em 25 de agosto de 2009 (Caiado, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), busca garantir igualdade de condições; define o que são pessoas com deficiência; além de assegurar seus direitos de cidadania sem que haja discriminação.

Art. 1º [se destina a] “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Art. 2º dispõe que será considerada pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. [...]

Art. 27º. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

*Parágrafo único.* É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, n.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 12.796/2013, Art. 58º, estabelece que “a educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser ofertada prioritariamente na rede regular de ensino a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2013).

No entanto, no ano de 2013, houve uma revisão no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5<sup>1</sup>, o qual embasa os atuais critérios diagnósticos, e nesse documento, os Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD que incluíam o Autismo, o Transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett, passam a fazer parte de um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista – TEA (Volkmar; Reichow, 2013).

Sendo assim, nesta pesquisa iremos nos referir aos “Transtornos” e as “Síndromes” como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Analisando esse pressuposto, os transtornos e síndromes são aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Apesar da existência de regulamentações legais que defendem a inclusão como direito das pessoas com deficiência, uma visão capacitista, imposta pela sociedade, define essas pessoas como incapazes de gerir a própria vida (Santos; Souza, 2021).

Mesmo que os documentos analisados para essa explanação abordem esse grupo apenas como “pessoas com deficiência”, essa pesquisa também abrangerá os estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Dados do Censo Escolar, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) mostram que o número de matrículas na educação especial, tanto em classes comuns, como em classes especiais vem crescendo nos últimos anos. Houve um aumento de 32,2% em 2018 com relação a 2014, atingindo 1,2 milhões de matrículas. Desse percentual, as matrículas nas classes comuns, que eram de 87,1% em 2014, passaram para 92,1%

---

<sup>1</sup> DSM-5, é um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria para padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções. DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), traduzido para o português como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

em 2018, significando um aumento gradativo e significativo para a inclusão no Brasil.

Embora haja um prognóstico positivo, ainda existem muitas barreiras que comprometem a inclusão em sua plenitude, dentre elas as “barreiras atitudinais”, como exposto no Estatuto das Pessoas com Deficiência: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

### 2.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - RMEF

Para Machado (2013), até o ano de 2001 a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação, tanto em Florianópolis quanto a nível de Brasil, acontecia apenas para os estudantes que eram considerados “aptos” a frequentar e se desenvolver na escola regular. Os demais eram destinados às instituições, segregando e privando esses estudantes do convívio em sociedade.

Para aqueles que frequentavam o ensino regular era ofertado apenas condições de integração, na qual os estudantes é que precisavam se adequar às condições escolares, tanto nas relações interpessoais, de aprendizagem, quanto estruturais. Diferentemente, a inclusão prevê que são os espaços e a sociedade que precisam se adequar para receber esse público de modo a garantir o acesso e permanência com qualidade e dignidade.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão está ligada à eliminação de obstáculos que limitam a participação no processo de aprendizagem, livre de preconceitos e respeitando todas as diversidades.

Como exemplifica Machado (2013), na rede municipal de ensino de Florianópolis, os estudos a respeito dessa nova reestruturação passaram a ser intensificados a partir de 2002, com o propósito de transformar uma educação segregada em inclusiva, antecipando-se ao que viria a ser proposto na Política Nacional de Educação Especial – PNE (Brasil, 2008).

Machado (2013) evidencia que as mudanças não acontecem de forma repentina, pois a transformação de mentalidades e práticas educacionais não se dá instantaneamente. Elas têm sido estudadas e continuam a ser discutidas entre os profissionais da educação com o propósito de adquirir conhecimento e aprimorar a

forma de incluir esses estudantes, tornando o aprendizado significativo.

A inovação atende a uma situação de mudança ligada à escola, sempre quando esta busca uma transformação emancipatória. Ela envolve profundas alterações nas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem. Não basta somente equipar as escolas ou adequar as estruturas se não houver uma mudança nos processos de ensino e de aprendizagem (Machado, 2013, p. 48).

Na rede municipal de ensino de Florianópolis, foram necessárias muitas formações, além da contratação de profissionais que pudessem atender essa nova demanda, somando-se a necessidade de adaptações arquitetônicas e curriculares.

Para Mantoan (2003), os cursos de formação não oferecem soluções prontas sobre como trabalhar com esses estudantes, já que o processo é muito mais complexo e requer uma compreensão ampla das complexidades envolvidas. Em geral, os(as) professores(as) ainda estão acostumados a abordar as situações de maneira fragmentada, resolvendo uma demanda de cada vez. Portanto, é um processo contínuo de aprendizado que levará ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes.

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (Mantoan, 2003, p. 42).

Esse é um paradigma que precisa ser desconstruído e portanto, é uma preocupação contínua da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que promove cursos de formação com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes nas escolas. A meta é proporcionar uma educação inclusiva e equitativa, ao mesmo tempo em que estimula a autonomia e o crescimento pessoal dos estudantes.

#### 2.4.A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA LUTA CONTRA O CAPACITISMO

A grande maioria dos autores evidencia a necessidade de incluir as pessoas com deficiência nos mais variados espaços da sociedade, com o propósito de

combater o “Capacitismo”. Segundo estudos, a inclusão tem ligação direta com a forma como as pessoas se relacionam com as deficiências e/ou com os transtornos. Estudos mostram ainda que quanto mais contato entre as partes, menor é o preconceito.

Para Keith *et al.* (2015) as pessoas que sofrem preconceito desenvolvem baixa estima, por isso, quanto maiores forem as oportunidades de acesso nos ambientes escolares, maior é o nível de aceitação, podendo levar as pessoas sem deficiência a desenvolver atitudes mais positivas com relação aquelas com deficiência.

Segundo a Declaração das Nações Unidas, a inclusão nas escolas regulares é a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e alcançar o objetivo de uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Conforme a perspectiva apresentada por Storey (2007), nossa sociedade é caracterizada pelo entendimento predominante de que a superioridade está associada à ausência de deficiência. Ele ressalta que simplesmente inserir esse grupo de pessoas nos ambientes não é suficiente para alterar a mentalidade da população. Para o autor, é importante trabalhar nas escolas para eliminar estereótipos e proporcionar experiências que enaltecem as habilidades desses estudantes. É preciso também que haja uma formação continuada para os profissionais da educação, visando propiciar uma melhor compreensão sobre o capacitismo.

A inclusão nas escolas favorece as interações que são pré-requisitos para o sentimento de pertencimento nos ambientes sociais, propiciam a comunicação e estimulam habilidades essenciais para a conquista de amizades, estimula o aprendizado compartilhado e favorece a empatia e a aceitação da diversidade (Kovačević; Radovanovic, 2020). Mantoan (2003) destaca a importância da inclusão escolar:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2003, p. 20).

Portanto, fica evidente a importância da inclusão escolar, pois a inclusão não é uma opção, mas uma necessidade imperativa para aprimorar as relações na escola

e para forjar gerações capazes de viver plenamente, livres de preconceitos e barreiras.

## 2.5. DEFINIÇÃO DE CAPACITISMO

A definição de capacitismo para Marquesan e Carpenedo (2021) está relacionada com as atitudes que expressam discriminação ou preconceito, por conta de uma cultura que, além de não aceitar as diferenças, exalta as aptidões e exigências para o mercado de trabalho, atendendo interesses políticos e econômicos do capital.

Para Campbell (2008), o capacitismo se encontra internalizado na sociedade deflagrando dificuldades em aceitar as diferenças apresentadas pelas deficiências, pois é considerado natural ter um corpo saudável, sem doenças ou quaisquer outros defeitos aparentes, resultando em enxergar pessoas com deficiência como seres menos humanos.

Essa perspectiva enfatiza que o capacitismo não se trata apenas de preconceitos individuais, mas envolve estruturas e normas sociais que favorecem certos tipos de corpos e habilidades, levando à marginalização daqueles que não se enquadram nesses padrões. Essa compreensão alinha-se com a visão de que a deficiência é uma construção social que pode levar à exclusão e discriminação.

Em concordância com Campbell (2008), Moreira *et al.* (2022) destacam duas formas de interpretar o capacitismo:

Primeiro, no sentido de “discriminação” contra pessoas com deficiência, ou seja, “quando uma pessoa não enxerga com os olhos, não ouve com os ouvidos e não anda como um bípede, ela é lida como ‘deficiente’ e passa a ser percebida culturalmente como ‘incapaz’”.

Segundo, enquanto “estrutura” de opressão marcada pelo imperativo do dispositivo da “capacidade corporal compulsória” que naturaliza e hierarquiza capacidades pela forma, aparência e funcionamento de corpos para o que é normal, saudável, belo, produtivo, útil, independente e capaz (Moreira *et al.*, 2022, p. 3951).

Seguindo essa linha de pensamento, Vendramin (2019, p. 17) ressalta que “O capacitismo está relacionado com uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes”. Dessa forma acaba por diminuir seus direitos, estigmatizando-as como pessoas “não saudáveis”, por conta da sua condição.

Visando compreender a lógica do capacitismo, primeiramente é necessário

entender que suas implicações consistem em duvidar das capacidades das pessoas com deficiência. Nesse sentido, considera que as mesmas não são capazes de exercer seu protagonismo com autossuficiência, descriminalizando e inferiorizando ao considerar essas pessoas como não aptas. Essa negação de protagonismo implica em retirar o direito de autonomia, sem ao menos indagar sobre quais são suas reais capacidades e potencialidades. Esse tipo de opressão silencia e transfere para outras pessoas o direito de gerir a vida desse grupo por considerá-las totalmente incapazes (Pereira, 2021).

## 2.6. ESTUDOS QUE ABORDAM ATITUDES CAPACITISTAS DOS EDUCADORES

A busca na literatura se concentrou em pesquisar documentos que apresentassem instrumentos com a pretensão de averiguar atitudes capacitistas em relação às pessoas com deficiência, especialmente no âmbito educacional.

Para essa busca, foi utilizado um sistema desenvolvido por Ferenhof e Fernandes (2016) chamado *Systematic Search Flow* (SSF). Após definir os temas relacionados à pesquisa, foram selecionadas as palavras-chave e determinados os critérios de exclusão de documentos. Foi organizada a seguinte sentença de pesquisa: ((attitudes) AND (disabilities OR disabled) AND (scale OR questionnaire) AND (education OR educational) AND (ableism OR prejudice)). A busca nas bases de dados não teve uma data inicial específica, no entanto, a data final registrada foi agosto de 2022. Essa pesquisa foi realizada nas bases de dados Scopus, Web of Science, Scielo e Ebsco. Como critério de exclusão foram retirados livros e pesquisas não acadêmicos.

Alguns dos documentos encontrados na pesquisa estavam relacionados à educação, outros não, mas apresentavam discussões pertinentes ao tema. Os mesmos foram criteriosamente analisados e selecionados para fazer parte do portfólio. Na Tabela 1 é apresentado o número de artigos encontrados em cada uma das bases pesquisadas.

Tabela 1 – Número de artigos por base de dados

<b>Base de dados</b>	<b>Scopus</b>	<b>Web of Science</b>	<b>SciELO</b>	<b>Ebsco</b>
<b>Número de artigos encontrados</b>	64	43	38	39

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Foram 184 artigos encontrados nas bases pesquisadas. Após o processo de exclusão dos duplicados, obteve-se um total de 107. Após a leitura do resumo e das palavras-chave de cada documento, parte deles não eram condizentes com a linha de pesquisa, ou não apresentavam instrumentos de aferição de atitudes das pessoas sem deficiência direcionadas às pessoas com deficiências, então foram descartados. Finalmente, foram selecionados 15 documentos, os quais passaram a fazer parte do portfólio bibliográfico.

Para analisar os documentos encontrados foi elaborada uma planilha contemplando os autores, o ano de publicação, o local de origem, o título de cada artigo, os objetivos, a metodologia utilizada para a análise de atitudes preconceituosas em relação às pessoas com deficiência e as discussões em torno do tema. Como apresentado no Quadro 1.



Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. (Continua)

Nº	Autor, ano e local de origem	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	Akami <i>et al.</i> , 2006, Suécia	Preconceito clássico e moderno: Atitudes em relação às pessoas com deficiência intelectual.	Investigar atitudes que expressam preconceito em relação às pessoas com deficiência Intelectual.	Utilizou a Escala de Preconceitos Moderno e Clássico (MCPS) criada por ele. Esse instrumento de pesquisa contém 19 itens, com escala de 4 pontos.	Os resultados revelaram quatro temas subjacentes: Individualismo; Reconhecimento da discriminação contínua; Empatia pelas pessoas com deficiência; e, Exigências excessivas.
2	Damianidou e Phtiaka, 2018, Chipre	Implementando a inclusão em ambientes com deficiência: o papel das atitudes e práticas dos professores.	Explorar as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário e as consequentes implicações para o futuro dos alunos com deficiência e da educação inclusiva.	Pesquisa utilizando questionário, seguida por entrevistas com 21 professores de Filosofia Grega.	A análise dos dados revelou que, embora os professores do ensino secundário apresentem atitudes bastante positivas em relação aos estudantes com deficiência, têm baixas expectativas em relação a eles e não empregam práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, eles tendem a categorizá-los com base em noções abstratas sobre habilidade. Estereótipos e preconceitos são mais evidentes em relação aos estudantes com deficiência cognitiva.
3	Freer, 2018, Canadá	Escala de Atitudes dos Educadores em Relação à Deficiência (EADS): Um Estudo Piloto.	Teve o propósito de mensurar as atitudes dos professores do ensino superior em relação às pessoas com deficiência. Investigar se os participantes acreditam que as pessoas com deficiência são semelhantes ou diferentes das pessoas sem deficiências.	Apresenta uma escala composta por 21 itens para mensurar as atitudes dos educadores em relação aos estudantes com deficiência no ensino superior, utilizando uma escala de 6 pontos, variando de três negativos a três positivos.	Constatou que os professores são mais propensos a ter atitudes positivas e menos desconforto geral se tiveram contato prévio com pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. (Continuação)

Nº	Autor, ano e local de origem	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
4	Friedman, 2018, Estados Unidos	Preconceito moderno em relação às pessoas com deficiência. Revisão de Estudos sobre Deficiência	O objetivo deste estudo foi explorar as relações entre irmãos de pessoas com deficiência.	Foi utilizado o teste de associação implícita de deficiência (DA-IAT) para examinar as atitudes destinadas a esse público. Apresenta aos participantes estímulos de palavras e símbolos e pede que eles classifiquem os itens o mais rápido possível em duas dimensões de atributo, 'bom' ou 'ruim'.	Neste estudo foi observado que as mulheres tiveram pontuações de capacidade simbólica ligeiramente menores do que os homens. As mulheres tendem a se sentir mais acolhedoras e preocupadas em prestar auxílio.
5	Friedman <i>et al.</i> , 2019, Estados Unidos	A Escala de Habilidade Simbólica.	O objetivo deste estudo é validar uma versão da SRS adaptada para deficiência – a Symbolic Ableism Scale (SAS).	Utiliza um instrumento desenvolvido para examinar preconceito sutil, em relação às pessoas com deficiência. Composta por 13 itens utilizando uma escala de 7 pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente.	O SAS é uma ferramenta que pode ser usada para ajudar a entender como as ideologias contraditórias da deficiência se manifestam na sociedade moderna para determinar a melhor forma de combatê-las.
6	Fuentes <i>et al.</i> , 2022, Espanha	Criação e validação do Questionário sobre Atitudes em relação à deficiência no ensino superior (QAD-HE) na América Latina.	Estudar as relações atitudinais envolvendo professores e estudantes com deficiência física e sensorial no ensino superior.	Este estudo apresenta uma ferramenta em forma de questionário com 122 itens desenvolvida em espanhol para medir as atitudes de professores e alunos em relação à deficiência física e sensorial no contexto do ensino superior na América Latina.	Os resultados demonstraram que professores com contato prévio e conhecimento sobre deficiência tiveram atitudes mais positivas em relação aos estudantes.

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. (Continuação)

Nº	Autor, ano e local de origem	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
7	Ison <i>et al.</i> , 2010, Austrália	'Assim como você': um programa de conscientização sobre deficiência para crianças que melhorou o conhecimento, as atitudes e a aceitação.	Este estudo surgiu com o propósito de avaliar um programa de conscientização sobre deficiência para estudantes de 9 a 11 anos na Austrália.	Questionários avaliaram as atitudes das crianças em relação à deficiência, antes e depois de participarem de 2 grupos de estudos em relação ao tema. Um grupo com três encontros e outro com oito encontros.	Este breve programa de conscientização da deficiência para crianças melhorou o conhecimento, as atitudes e a aceitação da deficiência em curto prazo. Sendo que, no grupo de oito encontros, os resultados foram melhores do que no grupo com três encontros.
8	Keith <i>et al.</i> , 2015, Estados Unidos	A relação entre contato e atitudes: Reduzir o preconceito em relação às pessoas com deficiência intelectual e de desenvolvimento.	Investigar o impacto das atitudes explícitas e implícitas de estudantes com deficiência intelectual e aqueles sem deficiência.v	Os participantes avaliaram seu nível de quantidade de contato com as pessoas com deficiência intelectual por meio de uma escala chamada "Attentive Responding Scale -ARS". composta por 20 itens que foram aplicados de forma on-line. Com uma escala de 5 pontos.	Eles descobriram que aqueles estudantes que tinham contato regular com colegas com deficiência intelectual tinham atitudes mais positivas do que aqueles estudantes que não tinham contato.
9	Krischler e Cate, 2020, Luxemburgo	Educação inclusiva em Luxemburgo: atitudes implícitas e explícitas em relação à inclusão e aos estudantes com necessidades educativas especiais.	O objetivo do presente estudo foi investigar as atitudes dos adultos luxemburgueses em relação aos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) e a sua inclusão nas escolas regulares.	O estudo se deu por meio de um questionário intitulado "Atitudes Toward Inclusive Education in the Population", bem como a versão alemã da "Escala Attitudes For Inclusive Education".	Em suma, embora as pessoas possam apoiar a ideia geral de inclusão, quando questionadas sobre suas atitudes em relação a estudantes com tipos específicos de NEE e a inclusão desses alunos nas escolas regulares, as atitudes dos participantes foram bastante negativas.

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. (Continuação)

Nº	Autor, ano e local de origem	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
11	Marcone <i>et al.</i> , 2019, Itália	Preconceito em relação às pessoas com deficiência intelectual: confiabilidade e validade do Italiano Moderno e Clássico.	Este estudo investigou as características psicométricas utilizando a Escala de Preconceitos Moderno e Clássico Italiano (MCPS-IT) para pessoas com deficiência intelectual.	Baseado na Escala de Preconceitos Moderno e Clássico (MCPS) desenvolvida por Akrami, na Suécia, possui 19 itens e utiliza uma escala de 4 pontos.	Aqueles que, apenas conhecem pessoas com Deficiência Intelectual (DI) têm tantos preconceitos explícitos quanto implícitos, enquanto aqueles que cuidam de pessoas com DI apresentam apenas preconceitos implícitos e em níveis mais baixos. Foi observado também que em muitos casos o preconceito manifestado pode ser influenciado pelo viés da 'desejabilidade social'.
12	Palad <i>et al.</i> , 2016, Filipinas	Revisão de escopo de instrumentos que medem atitudes em relação à deficiência.	O objetivo é sintetizar informações publicadas, incluindo evidências sobre propriedades psicométricas e utilidade geral em instrumentos que medem atitudes em relação à deficiência.	Foi realizado um processo de busca em dois níveis para identificar instrumentos que medem atitudes em relação à deficiência e recuperar artigos que descrevam seu desenvolvimento e/ou validação. O Formulário de Avaliação de Medidas de Resultados CanChild foi utilizado para determinar a utilidade geral dos instrumentos.	Diversos instrumentos estão disponíveis na literatura e todos podem ser utilizados para os fins a que se destinam. Muitos ainda requerem validação adicional para verificar sua validade.
13	Scior <i>et al.</i> , 2010, China	Atitudes públicas em relação às pessoas com deficiência intelectual: Um estudo transcultural.	Seu objetivo era investigar as atitudes em relação às pessoas com deficiência intelectual entre a população geral chinesa de Hong Kong e as comparou com uma amostra britânica branca.	O estudo fez uso do formulário Community Living Attitudes Scale —Mental Retardation (CLAS-MR; HENRY <i>et al.</i> , 1996).	As atitudes do público chinês de Hong Kong foram menos favoráveis à inclusão do que a amostra britânica. Eram menos propensos a vê-los como semelhantes a si mesmos e mais a favor de abrigar tais indivíduos, considerando-os merecedores de compaixão.

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão sistemática. (Conclusão)

Nº	Autor, ano e local de origem	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
14	Thomas e Rose, 2020, Reino Unido	Inclusão escolar e atitudes em relação às pessoas com deficiência intelectual.	O objetivo foi investigar a possível relação entre as atitudes dos alunos em relação às pessoas com DI e o contato estabelecido com colegas que possuem essa condição, por meio da prática de inclusão de alunos com DI em escolas regulares.	Foi utilizado um questionário online, preenchido anonimamente pelos participantes por meio de um portal.	Os resultados sugerem que aqueles que tiveram mais quantidade ou mais qualidade de contato foram significativamente mais propensos a ter atitudes mais positivas na idade adulta. A pesquisa mostrou que as atitudes criam uma das principais barreiras para melhorar as oportunidades e inclusão na comunidade para pessoas com DI.
15	Navarro-Mateu <i>et al.</i> , 2019, Espanha	Ser ou não ser um professor inclusivo: a empatia e o domínio social são fatores relevantes para atitudes positivas em relação à educação inclusiva?	O objetivo deste estudo foi analisar o poder preditivo de variáveis sociodemográficas, empatia (cognitiva e emocional) e orientação de dominância social (dominância social e oposição à igualdade) nas atitudes, sentimentos e preocupações dos professores sobre a inclusão.	Aos professores foi aplicada a escala: Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva Revisada (SACIE-R), a escala Básica de Empatia (BES) e a escala de Orientação a Dominância Social (SDO).	Com base nos resultados obtidos, três principais variáveis preditoras foram reveladas: tanto a empatia emocional quanto a oposição à igualdade previram atitudes positivas, enquanto a dominância social previu atitudes negativas. Em relação à previsão de preocupações e sentimentos em relação à inclusão, a dominância social foi o único preditor positivo significativo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na análise dos documentos apresentados no Quadro 1, foi possível coletar informações de como o Capacitismo vem se apresentando nos diversos países onde os estudos foram realizados.

Uma investigação desenvolvida em Ontário, no Canadá, aponta que "As atitudes dos educadores em todos os níveis são críticas porque eles podem atuar como guardiões do acesso ao conhecimento, às oportunidades futuras e à progressão educacional geral" (Freer, 2018, p. 4).

Friedman e Awsumb (2019), nos Estados Unidos, ressaltam que o Capacitismo é proveniente de atitudes direcionadas às pessoas com deficiência e voltaram seu estudo para identificar atitudes implícitas direcionadas a elas. Sendo assim, a análise das atitudes dos profissionais de educação em relação aos estudantes com deficiência e/ou TEA pode oferecer insights sobre preconceções e capacitar os mesmos para a transformação dessas atitudes.

Outros estudos realizados na Suécia, na Austrália, no Chipre, em Hong Kong e na Espanha, por Akrami (2006), Ison (2010), Damianidou e Phtiaka (2018), Scior *et al.* (2010) e Fuentes *et al.* (2022), respectivamente, argumentam que atitudes positivas ou negativas tem grande influência na forma como as pessoas se sentem incluídas ou excluídas do convívio social. Krischler (2020) compartilha da ideia de que as atitudes negativas em relação aos estudantes com deficiência podem afetar a qualidade de vida tanto na escola como na comunidade.

A clareza na tomada de decisões quanto às condutas destinadas às pessoas com deficiência pode significar inclusão ou exclusão das mesmas nos mais variados ambientes. Portanto, comportamentos positivos promovem a aceitação desse grupo de pessoas pelas famílias, pela sociedade e pelos demais estudantes de uma mesma instituição. Atitudes positivas são a forma mais eficaz de inclusão (Krischler, 2020).

Na Suécia, um estudo desenvolvido por Akrami (2006) utilizando duas escalas de autorrelato sobre atitudes explícitas e implícitas, constatou que ambas as atitudes se relacionam, mas que possuem evidências distintas.

A maioria das pesquisas analisadas, para este estudo, focam nas atitudes que se configuram capacitismo no ambiente educacional. Na pesquisa realizada por Scior *et al.* (2010) por exemplo, o autor discute as inúmeras campanhas de conscientização e investimentos na educação inclusiva na China, numa tentativa de reverter a exclusão das pessoas com deficiência. No comparativo trazido por Scior e colaboradores entre países ocidentais e a China, a educação inclusiva na China ainda

possui uma proporção muito baixa de matrículas: em 1998, apenas 1% das crianças chinesas com deficiência intelectual frequentavam a escola.

Palad *et al.* (2016) descrevem que atendimentos como saúde, educação e lazer também podem ser impactados por atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência. Nesse sentido, conscientizar os educadores sobre comportamentos adequados e respeitosos podem servir como propósito de afastar atitudes discriminatórias. Destaca ainda que, enquanto houver condutas negativas em relação a esse grupo de pessoas, é improvável que ocorra uma inclusão plena e legítima.

Na Espanha, Fuentes *et al.* (2022) exploraram as relações atitudinais entre professores e estudantes com deficiência física e sensorial no ensino superior. O estudo revelou que o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior ainda é bastante limitado naquele país. Apontou ainda que profissionais com conhecimento e/ou experiência prévias sobre deficiências tendem a exibir atitudes mais positivas em relação a esses estudantes. Outra observação relevante do estudo é que atitudes sociais negativas, ainda que sutis, podem ser discriminatórias. Apontou ainda que algumas pessoas procuram agir com benevolência sem se dar conta de que estão sendo caritativas e menosprezando as capacidades desse grupo de pessoas.

Ison *et al.* (2010) apresentaram em seu estudo um programa de conscientização da deficiência intitulado “Assim como você”. Esse programa foi desenvolvido na Austrália pois, naquele país, em 2003, uma a cada cinco pessoas possuía algum tipo de deficiência. Uma enorme proporção desse grupo (86%) era submetida ao isolamento social, participando muito pouco de atividades fora de casa. Os autores enfatizam a reduzida participação das pessoas com deficiência nas escolas. O estudo contou com 259 estudantes do ensino médio, formando dois grupos, para os quais foi proposto a realização de encontros para discutir a respeito do preconceito contra pessoas com deficiência. Para um deles foi proposto três encontros e para o outro oito encontros. Nesses momentos foram disponibilizados vídeos, palestras e discussões sobre atitudes que expressam preconceito. No grupo de oito sessões, observou-se maiores mudanças nas atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência do que no grupo que teve menos encontros. Neste sentido, é possível constatar também que a convivência e os trabalhos de conscientização são fundamentais para uma mudança de concepção.

Damianidou e Phtiaka (2018) em um estudo no Chipre, buscou investigar o quanto as práticas empregadas por professores do ensino superior em relação ao

público-alvo da educação especial influenciam no acesso e continuidade dos estudos daqueles estudantes, visando o seu pleno desenvolvimento como cidadãos. Essa pesquisa se deparou com um quadro contraditório, pois, embora os professores buscassem fazer o melhor para o aprendizado, eles esperavam obter bons resultados muito rapidamente e acabavam traçando comparativos entre os resultados obtidos por diferentes estudantes. Essa atitude de comparação, de forma geral, desestimulava os estudantes com deficiência, que acabaram fracassando.

Com base nos estudos desenvolvidos para essa pesquisa, foi possível perceber que esse resultado não é uma prática exclusiva do Chipre, mas que ocorre na maioria dos países estudados. Embora parte dos autores tenham discutido as atitudes capacitistas no ensino superior, essas práticas também são reproduzidas em outros segmentos educacionais e causam impactos que vão desde o fracasso educacional por prejuízos psicológicos, até as dificuldades de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas. Como mostra Krischler (2020), atitudes preconceituosas em relação à inclusão nas escolas regulares podem ter impacto fundamental nas relações entre as pessoas com deficiência e aquelas sem deficiência.



### 3. INSTRUMENTOS RELACIONADOS AO CAPACITISMO

Serão apresentados três dos instrumentos encontrados na literatura, os quais estão mais relacionados ao objetivo da presente pesquisa. O objetivo dessa etapa foi analisar se os mesmos podem servir de referência para o instrumento a ser aplicado junto aos professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

#### 3.1. ESCALA DE HABILIDADE SIMBÓLICA

A pesquisa desenvolvida por Carli Friedman e Jessica M. Awsumb (2019) nos Estados Unidos, valida a *Symbolic Ableism Scale* (SAS) em português compreendida como Escala de Habilidade Simbólica. Essa escala tem a pretensão de medir o preconceito sutil contra as pessoas com deficiência na sociedade, nesse caso, o Capacitismo de forma velada.

Os autores desenvolveram esse instrumento com base na *Symbolic Racism Scale* – SRS. Essa escala foi originalmente elaborada e utilizada nos Estados Unidos durante a década de 1970 para avaliar preconceitos raciais sutis, representados por atitudes implícitas em relação às pessoas negras. Posteriormente, o instrumento foi adaptado para abordar a questão da deficiência, resultando na criação da Escala *Symbolic Ableism Scale* – SAS. Durante esse processo, foram removidos alguns fatores latentes que avaliavam exclusivamente atitudes preconceituosas em relação à cor.

Como resultado, foram desenvolvidos 13 itens que, utilizando uma escala de sete pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente compuseram o presente instrumento. A análise estatística dos dados revelou que os itens do instrumento investigam aspectos relacionados ao capacitismo abrangendo quatro dimensões:

- 1) **Individualismo**: responsabiliza diretamente o sucesso devido aos esforços empregados pela pessoa com deficiência. Se a mesma não alcançou seus objetivos, foi devido à falta de esforços;
- 2) **Reconhecimento da discriminação contínua**: é considerado capacitismo por considerar as pessoas com deficiência como dignas de pena ou merecimento;
- 3) **Empatia pelas pessoas com deficiência**: reconhece que as pessoas com

deficiência são submetidas a tratamento desigual, tratando-as como mais merecedoras de ajuda, ou como doentes e legitimando qualquer incapacidade ou improdutividade por conta da deficiência;

- 4) **Exigências excessivas:** essa dimensão pressupõe que esse grupo minoritário exige mais da sociedade do que a mesma é obrigada a fazer por elas.

O instrumento utilizado por Carli Friedman e Jessica M. Awsumb (2019), nos Estados Unidos, pode ser visualizado no ANEXO A.

### 3.2. ESCALA DE PRECONCEITOS MODERNOS E CLÁSSICOS

A Escala de Preconceitos Modernos e Clássicos (MCPS) foi desenvolvida e validada na Suécia por Nazar Akrami *et al.* (2006) com a pretensão de investigar atitudes capacitistas em relação às pessoas com deficiência intelectual (DI).

O instrumento é formado por 19 itens e exige que os participantes indiquem seu grau de concordância/discordância com as afirmações usando uma escala de quatro pontos, com respostas variando entre – “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”. O instrumento foi caracterizado por uma estrutura de dois fatores correlacionados, sendo que um deles foi descrito como atitudes “Modernas” e o outro como atitudes “Clássicas”. Fizeram parte da pesquisa estudantes de uma universidade pública da cidade de Uppsala na Suécia.

Para os autores, existe uma grande tendência de as pessoas buscarem se apresentar como politicamente corretas, mascarando seu preconceito abertamente. Nesse sentido, essa escala desenvolvida foi capaz de captar tanto as atitudes “clássicas” quanto as “modernas”. As atitudes clássicas, são consideradas aquelas onde o indivíduo está consciente e expressa seu preconceito de forma deliberada, abertamente ou explícita. Já as atitudes modernas podem ser classificadas como implícitas. São sutis, involuntárias e muitas vezes se apresentam de forma inconsciente, ou mesmo que consciente tem a pretensão de manter-se velada, pois pode ser mal vista pela sociedade.

Os itens associados às atitudes modernas pretendem medir três componentes: “Negação da discriminação contínua”; “Antagonismo em relação às demandas de grupos minoritários” e “Ressentimento sobre favores especiais para grupos minoritários”. Os itens relacionados às atitudes clássicas foram gerados para

refletir atitudes (antiquadas) em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Esse instrumento desenvolvido por Akrami *et al.* (2006), na Suécia, serviu como base para outro estudo desenvolvido por Marcone *et al.* (2019), na Itália, conforme adequação para seu contexto. No estudo italiano o instrumento recebeu o nome de “Escala Italiana de Preconceitos Modernos e Clássico (MCPS – IT)”. O estudo de Marcone, teve o propósito de, assim como no estudo anterior, fazer uma análise das atitudes capacitistas clássicas e modernas direcionadas às pessoas com DI. Fizeram parte da amostra 67% de universitários do sul da Itália e 33% de público aleatório Italiano. Essa investigação teve a pretensão de analisar até que ponto o nível educacional, sexo e idade podem influenciar nas formas de atitudes direcionadas às pessoas com DI, se seriam mais explícitas ou mais implícitas.

O instrumento utilizado por Nazar Akrami *et al.* (2006), na Suécia, pode ser visualizado no ANEXO B.

### 3.3. ESCALA DE ATITUDES DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA

O terceiro instrumento selecionado, se trata de uma pesquisa desenvolvida em Ontário, no Canadá, por John Freer (2018) intitulada: “*The Educators Attitudes Toward Disability Scale (EADS)*” e compreendida em português como, “A Escala de Atitudes dos Educadores em Relação à Deficiência (EADS)”.

Baseado na “Escala de Atitudes dos Assistentes Sociais em relação à Deficiência (SWADS)” (Cheatham, 2015), Freer (2018) desenvolveu a “Escala de Atitudes dos Educadores em relação à Deficiência (EADS)”, com o propósito de mensurar atitudes dos professores em relação a esse grupo de pessoas. A escala é composta por 21 itens e exige que os participantes indiquem seu grau de concordância/discordância com as afirmações usando uma escala de seis pontos, variando de três negativos a três positivos.

A escala passou por validação de conteúdo junto a um painel de especialistas, os quais contribuíram significativamente para o aprimoramento da escala. Após incorporar as principais contribuições dos especialistas, a escala foi aplicada a uma amostra de educadores do nível superior. A validade de constructo do instrumento também foi verificada por meio da aplicação da Análise Fatorial Confirmatória, a qual mostrou que a escala desenvolvida é um instrumento unidimensional, ou seja, que todos os itens estão correlacionados e são importantes para medir um único traço

latente.

Além da proposição da escala, o trabalho de Freer (2018) também trouxe dados significativos quanto ao aumento de matrículas de pessoas com deficiências no ensino superior. Segundo o autor, isso se deve a mudanças na legislação local e incentivos como financiamentos de mensalidades e um melhor planejamento na transição do ensino médio para o ensino superior, disponibilizados às pessoas com deficiência.

Embora o acesso ao ensino superior seja facilitado para essas pessoas, as barreiras atitudinais continuam sendo as maiores barreiras da inclusão no ensino naquela comunidade.

O instrumento utilizado por John Freer (2018), no Canadá, pode ser visualizado no ANEXO C.

### 3.4. OS TRABALHOS CONVERGEM

Os três trabalhos analisados são aplicados em públicos diferentes para descrever suas dimensões. O primeiro busca medir atitudes implícitas em relação às pessoas com deficiência na sociedade. O segundo se caracteriza pela busca de atitudes explícitas e implícitas em relação ao público com deficiência intelectual, também na sociedade. Já o terceiro instrumento mede atitudes dos professores em relação aos estudantes com deficiência. Embora apresentem abordagens diferentes, foi possível observar semelhanças entre os itens, pois ambos procuram identificar “atitudes” capacitistas em relação às pessoas com deficiência.

### 3.5. INSTRUMENTO UTILIZADO COMO REFERÊNCIA PARA A PRESENTE PESQUISA

Todos os documentos destacados nesta seção foram muito importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. No entanto, os itens selecionados para fazer parte do instrumento foram elencados a partir do estudo desenvolvido por John Freer (2018) em Ontário, no Canadá, e fazem parte da “Escala de Atitudes dos Educadores em Relação à Deficiência (EADS)”, descritos na seção 5.3. Essa escolha está atrelada ao fato deste instrumento ter sido proposto especificamente para identificar atitudes de educadores em relação aos estudantes com deficiência, alinhado ao que se

pretende investigar no presente estudo.

No estudo atual, além da investigação das atitudes capacitistas proferidas pelos educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em relação aos estudantes com deficiências, houve a inclusão do público com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## **4. METODOLOGIA**

Esse capítulo foi subdividido em duas seções, sendo que na primeira, estão delineadas as etapas percorridas para a realização dessa pesquisa, assim como o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados em cada etapa.

Na segunda seção é apresentada a caracterização da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – RMEF, que é o local onde o instrumento de pesquisa foi aplicado.

### **4.1. ETAPAS DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram estipuladas duas etapas.

A primeira etapa se deu de forma qualitativa, por meio da busca e análise de documentos encontrados na literatura que abordam a identificação de atitudes capacitistas empregadas às pessoas com deficiências e/ou TEA. Como resultado desta etapa, obteve-se a escolha do instrumento que serviria como base para a pesquisa, assim como a primeira versão do instrumento de pesquisa.

A segunda etapa, de abordagem quali-quantitativa, contemplou a tradução do instrumento do inglês para o português; a validação do conteúdo proposto para o instrumento; a proposição da versão final do instrumento; a aplicação do questionário e a análise dos dados coletados.

#### **4.1.1. Tradução do Instrumento de pesquisa**

A tradução do instrumento do inglês para o português, já que se trata de um documento internacional, foi realizado pela tradutora Isabel Tomaselli Borba, licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina.

#### **4.1.2. Análise das evidências de validade de conteúdo do instrumento**

O instrumento traduzido foi enviado para especialistas na área de capacitismo, educação especial e psicologia. Essa etapa contou com a contribuição de quatro especialistas. Como critério de seleção desses especialistas foram analisados o conhecimento teórico a respeito do tema inclusão, considerando também

práticas desenvolvidas na área, além da disponibilidade das profissionais para avaliar e dar suas considerações a respeito do instrumento de pesquisa. Para resguardar suas identidades, as mesmas serão identificadas pelas letras A, B, C e D.

A especialista A possui Graduação em Psicologia e Mestrado em Psicologia. Atua como psicóloga e como psicoterapeuta. Tem experiência nas áreas relacionadas à pessoa com deficiência, inclusão, deficiência visual, psicologia clínica, psicanálise e saúde.

A especialista B é Graduada em Educação Especial. Segunda graduação em Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduada em Educação Inclusiva e em Educação de Surdos. Mestre em Educação, Doutora em Psicologia. Experiência na área da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado/AEE para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

A especialista C possui Pós-doutorado em Educação. Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação. Possui experiência na formação de profissionais nas disciplinas de Educação Especial e Inclusiva e no Atendimento Educacional Especializado.

A especialista D, é Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Educação Especial. Licenciatura em Educação Especial. Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva. Atualmente tem se dedicado à área de Transtornos do Neurodesenvolvimento e Educação.

#### **4.1.3. Aplicação do questionário**

Feitos os ajustes no instrumento a partir das contribuições das especialistas, o questionário e o projeto de pesquisa foram submetidos para apreciação junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), n. 6.073.687 e à Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Já com o parecer favorável das duas instituições, a Gerência de Formação Continuada fez contato via e-mail com os diretores das unidades educativas apresentando as informações da pesquisa, os objetivos do estudo e link para o questionário. O encaminhamento do e-mail aos professores da Rede Municipal de Ensino solicitando a participação da pesquisa ficou sob a responsabilidade dos diretores das unidades educativas.

Os 21 itens da versão final do instrumento – conforme ANEXO D – foram enviados aos professores da RMEF, em forma de questionário, utilizando a ferramenta Google Forms. Na apresentação do questionário foi disposto o Termo de Consentimento Livre e esclarecido - TCLE, o qual se encontra no APÊNDICE A deste trabalho. O TCLE trazia em sua redação as principais informações referentes à pesquisa. Para que os professores dessem continuidade nas respostas, era necessário aceitar de modo online a sua participação na pesquisa. Todas as medidas foram tomadas para garantir o máximo de sigilo e a confidencialidade dos dados.

O público-alvo da presente pesquisa foram todos os 1.677 professores efetivos e contratados que atuam no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. As informações a respeito do total de professores, bem como o cargo que ocupam, foram fornecidos pela secretaria de educação do município de Florianópolis via e-mail. Desse total, 205 professores responderam ao questionário proposto. A disponibilidade para o recebimento das respostas foi de 28 de julho a 23 de setembro de 2023.

#### **4.1.4. Análise dos resultados da aplicação do questionário**

De posse das respostas dos professores aos itens do instrumento de pesquisa, foram realizadas as análises descritivas das respostas e a avaliação da qualidade do instrumento utilizado para a coleta de dados. Para a análise descritiva das respostas dos professores, fez-se uso de gráficos e tabelas que possibilitaram sintetizar as informações que serviram de embasamento para discussão dos resultados.

Para verificar as evidências de validade do instrumento de coleta de dados, dois aspectos fundamentais foram considerados: a confiabilidade e a validade do instrumento. A confiabilidade indica o quão consistente é o instrumento, ou seja, o grau em que ele produz resultados estáveis e consistentes, minimizando erros associados à medida. Já as evidências de validade dizem respeito à capacidade do instrumento de medir aquilo que se propõe a medir (Hair *et al.*, 2009, p. 13).

Na etapa de análise de confiabilidade, foram calculados os valores das correlações item-total e dos coeficientes alfa de Cronbach e ômega de McDonald. Um bom instrumento de avaliação requer que os itens de um instrumento meçam o mesmo construto, por isso, é esperado que os mesmos estejam correlacionados. Calculando



a correlação item-total é possível avaliar a correlação entre o escore de um item e o escore total do instrumento. O nível mínimo de correlação entre os escores precisa ser de 0,30 (Tavares *et al.*, 2015; Teixeira *et al.*, 2019).

Para o alfa de Cronbach, o limite inferior de aceitabilidade desse coeficiente é de 0,70 (Hair *et al.*, 2009), sendo que quanto mais próximo de 1, melhor o instrumento está avaliando o traço latente (Pestana *et al.*, 2008). De modo similar, valores entre 0,70 e 0,90 para o coeficiente Ômega de McDonald indicam uma confiabilidade adequada do instrumento (Campo-Arias; Oviedo, 2008), sendo que um coeficiente maior representa uma melhor confiabilidade.

Para verificar as evidências de validade de constructo do instrumento, foi aplicada a análise fatorial exploratória (AFE), a qual permite investigar a estrutura das intercorrelações entre os itens do instrumento (Hair *et al.*, 2009, p. 100).

Um dos pressupostos básicos à aplicação da AFE é a existência de correlações significativas entre os itens, que pode ser avaliada pela medida de adequação da amostra (MSA), também conhecida como medida de Kaiser–Meyer–Olkin (KMO). Valores superiores a 0,7 indicam que os dados são adequados para a aplicação da AFE (Hair *et al.*, 2009, p. 110).

Para apoiar a decisão quanto ao número de fatores a serem retidos na análise fatorial, será utilizado o procedimento da Análise Paralela. Esse procedimento envolve a comparação dos autovalores obtidos na análise fatorial de um conjunto de dados reais com os autovalores obtidos em análises fatoriais de conjuntos de dados aleatórios (simulados). Como critério, adota-se que os fatores a serem retidos na análise são aqueles em que os autovalores dos dados reais devem ser claramente superiores aos autovalores obtidos aleatoriamente (Ledesma; Mora, 2007). De acordo com Garrido, Abad e Ponsoda (2012) e Izquierdo *et al.* (2014), principalmente quando se trabalha com variáveis categóricas, o procedimento da análise paralela é recomendado para determinação do número de fatores a extrair.

#### 4.2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA RMEF

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – RMEF – conta hoje com uma Rede de apoio voltada para receber estudantes com deficiência em salas de aula regulares, além de espaços para Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno. Possui uma Gerência de educação inclusiva, Atendimento Educacional

Especializado (AEE), Ensino de Libras, Centro de apoio para pessoas com deficiência visual (CAPS) e Professores Auxiliares de Educação Especial (PAEE), assim como mostra no Art. 3º da Política da Educação Especial da prefeitura municipal de Florianópolis, Portaria nº 122/2016. No Quadro 2 é apresentado a estrutura organizacional da Educação Especial da PMF.

Quadro 2 – Estrutura organizacional da Educação especial da PMF.

Atores	Funções
Gerência de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação	Esse departamento é constituído por professores da Educação Especial (gerente e assessores), responsáveis pela coordenação dos serviços de Educação Especial, além de assessorar as unidades educativas e os profissionais nas escolas, planeja, executa e coordena a formação continuada dos professores: de Educação Especial, de Libras, Auxiliares Intérpretes Educacionais e Professores Auxiliares de Educação Especial.
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Em Florianópolis, as salas de recursos multifuncionais apresentadas no Plano Nacional de Educação Especial passaram a se chamar “salas multimeios”, compostas por professores da Educação Especial que não substituem o ensino regular, atendendo os estudantes em contraturno nas escolas as quais os mesmos frequentam ou em escolas próximas.
Ensino de Libras	Formado por professores de Libras que atuam nas unidades educativas, conforme a demanda de estudantes com surdez.
Tradução e interpretação Libras-Português/Português-Libras	Realizadas por professores Auxiliares Intérpretes Educacionais que atuam nas unidades educativas, conforme a demanda de estudantes com surdez.
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)	Seu objetivo é assegurar o atendimento ao estudante cego ou de baixa visão, no que se refere à transcrição e adaptação de materiais didáticos e recursos acessíveis, necessários à sua educação escolar.
Serviço de Apoio/ Professor Auxiliar de Educação Especial (PAEE)	O serviço de Apoio descrito no Plano Nacional de Educação Especial, na rede municipal de ensino de Florianópolis recebeu o nome de “Professor Auxiliar de Educação Especial (PAEE)”. Esse profissional atua no auxílio das atividades de locomoção, higiene pessoal e alimentação dos estudantes público-alvo da educação especial mediante avaliação técnica, conforme explicitado na Portaria nº 007, de 21 de janeiro de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nas informações da Política de Educação da RMEF (Florianópolis, 2016).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados e as discussões decorrentes desta pesquisa, além das considerações das especialistas, e a versão final do instrumento.

### 5.1. CONSIDERAÇÕES DAS ESPECIALISTAS E VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO

Cada especialista recebeu, via e-mail, um breve texto explicando sobre o que se tratava o instrumento de pesquisa. Como anexo, receberam o instrumento composto por 21 itens. Foi solicitado que, com base nos seus conhecimentos e experiência sobre o tema, julgassem o nível de clareza, a adequação de cada item e a sua importância para o instrumento de pesquisa. Houve também espaço para que opinassem sobre o que não estava claro, sugestões e comentários. Essas intervenções serviram para aprimorar o questionário.

As especialistas sugeriram edições em alguns itens que julgaram não estar suficientemente claros ou adequados. Na maioria dos casos, foram edições de redação para adequar ao contexto brasileiro, já que se trata de uma tradução do inglês para o português. Apenas uma questão (item 12) teve mudança mais substancial que altera o significado do item em relação ao original proposto por Freer (2018). O item 12, na escala traduzida para o português, questionava se os professores sentiam empatia pelos seus estudantes com deficiência/TEA. Conforme apontamento da especialista C, "a empatia é a capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente. Não há como ter empatia com relação a sentimentos e vivências próprias e singulares da deficiência ou do TEA", portanto, seguindo a sugestão de adequação, esse item foi editado e passou a questionar se os professores buscam compreender os seus estudantes com deficiência/TEA.

Ainda segundo as especialistas A e C, alguns itens foram considerados parecidos e sugeriram agrupá-los, como por exemplo os itens: "Defendo adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA" e "Não hesito em fazer adaptações para meus estudantes com deficiência e/ou TEA". No entanto, como explicado por Hair *et al.* (2019) no seu artigo sobre desenvolvimento e validação de escalas de medida de atitudes, cada item deve investigar apenas um aspecto/problema. Dessa forma, optou-

se por manter todas as questões separadamente, tal como proposto no instrumento original de Freer (2018). No caso do exemplo acima, uma questão buscava identificar se os professores "defendem" adaptações e a outra se os professores "fazem" adaptações. Apesar de serem itens correlacionados, investigam aspectos diferentes.

A partir das sugestões e contribuições das especialistas, foi obtido o questionário em sua versão final conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Versão final do questionário. (Continua)

1. É responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA.
2. A educação dos estudantes com deficiência e/ou TEA os ajuda a atingir seu máximo potencial.
3. Tenho respeito pelos meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
4. Posso aprender muito com os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
5. Ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA desprende uma quantidade desigual de tempo que eu poderia utilizar para ajudar outros estudantes.
6. Compreender meus estudantes com deficiência e/ou TEA é, ou será, muito importante para mim como educador(a).
7. Meu trabalho com estudantes com deficiência e/ou TEA é injusto com meus outros estudantes, pois ele requer tempo e recursos adicionais.
8. Quando um estudante com deficiência e/ou TEA está na minha sala de aula, fico apreensivo(a).
9. Frequentemente me sinto incomodado(a) quando preciso fazer adaptações demoradas para estudantes com deficiência e/ou TEA.
10. Sinto-me desconfortável em me comunicar com estudantes com deficiência e/ou TEA.
11. Defendo adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA, quando necessárias.
12. Busco compreender os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
13. Sinto-me nervoso(a) quando ensino estudantes com deficiência e/ou TEA.
14. Quando tenho a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA, sinto-me otimista de poder oferecer uma educação significativa.
15. Defendo que meus estudantes com deficiência e/ou TEA sejam incluídos em sala de aula.

Quadro 3 – Versão final do questionário. (Conclusão)

16. Não hesito em fazer adaptações para meus estudantes com deficiência e/ou TEA que precisam delas.
17. Recebo de modo acolhedor estudantes com deficiência e/ou TEA em minha sala de aula.
18. Se trabalhasse em uma escola ou organização inacessível a estudantes com deficiência e/ou TEA, alertaria os gestores.
19. Evito trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA sempre que possível.
20. Busco ativamente auxiliar os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
21. Quando estou muito ocupado com outros estudantes, não quero dispor de tempo providenciando adaptações especiais para meus estudantes com deficiência e/ou TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), adaptado de Freer (2018).

As opções de respostas dos itens foram disponibilizadas por meio de uma escala de concordância de 6 pontos, variando de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

## 5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Primeiramente serão apresentados os resultados da análise de confiabilidade e validade do instrumento e, na sequência, será apresentada a análise descritiva das respostas dadas pelos professores a cada um dos itens do instrumento.

### 5.2.1. Análise de confiabilidade

Conforme mencionado na metodologia, para avaliar a consistência interna da escala utilizada nesta pesquisa, foram calculados os valores das correlações item-total e dos coeficientes alfa de Cronbach e Ômega de McDonald. Os resultados desses coeficientes são mostrados na Tabela 2.

Calculando a correlação item-total, observamos que os itens 2, 3, 11 e 18 apresentam os menores níveis de correlação do escore do item em relação ao escore total. O valor do alpha de Cronbach global foi de 0,891 indicando uma boa consistência

interna do instrumento (Pestana *et al.*, 2008). Também foi calculado o valor do alfa de Cronbach ao excluir um item de cada vez. Quando um item é excluído e o alfa de Cronbach aumenta, é indicativo de problema com o item, pois ao removê-lo a confiabilidade do instrumento melhora. Como resultado, foi observado que ao excluir individualmente os itens 2, 3 e 18, o valor de alfa aumenta. No entanto, a diferença é pequena em relação ao valor do alfa global.

Para examinar a confiabilidade do instrumento, também foi calculado o Ômega de McDonald, que apresentou o valor global de 0,948, indicando boa confiabilidade do instrumento, já que é superior ao valor mínimo aceitável (Campo-Arias; Oviedo, 2008). Ao avaliar o impacto no Ômega de McDonald quando excluído um item de cada vez da análise, observou-se que os resultados do coeficiente melhoram quando o item 2 é excluído, conforme mostrado na Tabela 2. A análise conjunta dos três coeficientes foi consistente em evidenciar problemas principalmente com o item 2. Esse item traz a seguinte redação: “A educação escolar dos estudantes com deficiência e/ou TEA os ajuda a atingir seu máximo potencial”. Uma análise mais minuciosa da redação do item sugere que o mesmo pode ter sido interpretado de forma diferente entre os professores, ou ainda, que a falta de qualidade do item pode estar relacionada à expressão “máximo potencial” pois, não seria possível mensurar tal potencial. Para esse item, seria necessária uma reformulação da redação para torná-lo mais claro, de forma que os respondentes tenham o mesmo entendimento sobre a sua redação e avaliem se a “educação escolar desses estudantes contribui para o seu desenvolvimento”.

Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido. (Continua)

	Alfa de Cronbach quando o item é removido	Ômega de McDonald quando o item é removido	Correlação item-total
Item 21	0,882	0,946	0,659
Item 7	0,882	0,946	0,644
Item 20	0,883	0,944	0,681
Item 9	0,883	0,946	0,626
Item 14	0,885	0,946	0,573
Item 15	0,885	0,944	0,596
Item 19	0,885	0,945	0,575

Tabela 2 – Correlações item-total, alfa de Cronbach e Ômega de McDonald quando cada item é removido. (Continua)

	Alfa de Cronbach quando o item é removido	Ômega de McDonald quando o item é removido	Correlação item-total
Item 10	0,886	0,947	0,517
Item 12	0,886	0,944	0,665
Item 13	0,886	0,948	0,531
Item 15	0,886	0,947	0,531
Item 1	0,887	0,947	0,495
Item 17	0,887	0,945	0,551
Item 6	0,887	0,945	0,602
Item 8	0,887	0,948	0,512
Item 4	0,888	0,946	0,531
Item 5	0,888	0,948	0,521
Item 11	0,891	0,948	0,229
Item 18	0,892	0,948	0,295
Item 3	0,892	0,948	0,266
Item 2	0,893	0,95	0,304

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos pela pesquisa (2024).

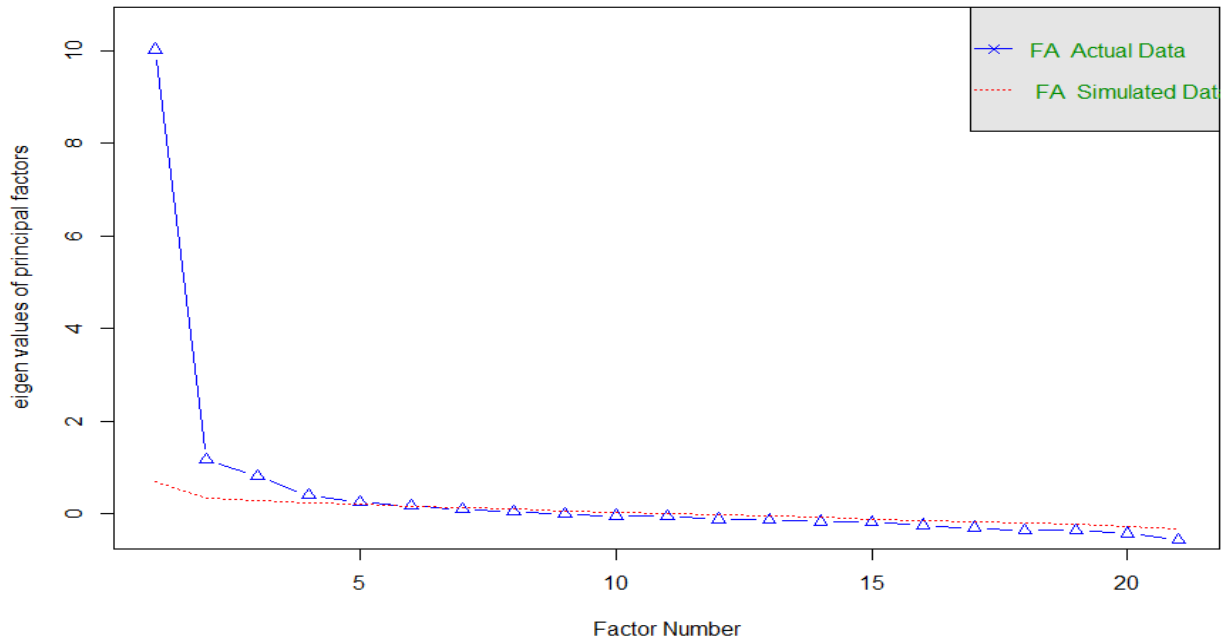
### 5.2.2. Análise das evidências de validade de constructo do instrumento

Primeiramente, verificou a adequação dos dados para a aplicação da análise fatorial. O cálculo da medida de adequação da amostra (MSA) resultou em um valor igual a 0,77, indicado que a amostra é adequada para a aplicação da análise fatorial. Portanto, procedeu-se com a análise conforme mostrado a seguir.

Seguindo o procedimento da Análise Paralela, determinou-se o número de fatores a serem retidos na análise fatorial. Como mostrado na Figura 1, ao considerar quatro fatores ou mais, os resultados dos autovalores (raízes latentes) dos dados reais se aproximam significativamente dos autovalores obtidos aleatoriamente. Diante disso, uma solução fatorial de três fatores é apropriada.



Figura 1 – Raízes latentes em relação ao número de fatores.  
**Parallel Analysis Scree Plots**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos pela pesquisa (2024).

Na Tabela 3 são apresentadas as cargas fatoriais que representam a contribuição de cada item para a formação de cada um dos três fatores. Procedeu-se à rotação *Oblimin* dos fatores para facilitar a visualização das cargas fatoriais representativas em cada fator. Para o tamanho da amostra da análise em questão, cargas fatoriais superiores a 0,30 são consideradas significativas (Hair *et al.*, 2009, p. 120). Nesse sentido, foram destacadas as cargas superiores a 0,30, selecionando-se o valor mais alto entre os fatores caso um item apresente mais de um fator acima deste limite, tendo em conta que os itens com maiores coeficientes são mais correlacionados com o fator (Mingoti, 2005, p. 110).

É possível observar que os resultados apresentados na Tabela 3 não incluem o item 2. Conforme destacado na seção anterior, esse item apresentou baixa confiabilidade, o que é um indicativo de problema no item. Ao realizar a análise fatorial, esse item não apresentou carga fatorial significativa em nenhum dos fatores, portanto, optou-se por eliminá-lo. Após a sua eliminação, a análise fatorial foi conduzida novamente, obtendo-se os seguintes resultados, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Cargas fatorias. (Continua)

ITEM	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1. É responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA.	<b>0,427</b>	-0,074	0,367
3. Tenho respeito pelos meus estudantes com deficiência e/ou TEA.	<b>0,719</b>	-0,005	-0,152
4. Posso aprender muito com os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.	<b>0,794</b>	-0,177	0,156
5. Ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA desprende uma quantidade desigual de tempo que eu poderia utilizar para ajudar outros estudantes.	-0,1	0,082	<b>0,825</b>
6. Compreender meus estudantes com deficiência e/ou TEA é, ou será, muito importante para mim como educador(a).	<b>0,645</b>	-0,013	0,264
7. Meu trabalho com estudantes com deficiência e/ou TEA é injusto com meus outros estudantes, pois ele requer tempo e recursos adicionais.	0,115	0,032	<b>0,796</b>
8. Quando um estudante com deficiência e/ou TEA está na minha sala de aula, fico apreensivo(a).	0,08	<b>0,938</b>	0,021
9. Frequentemente me sinto incomodado(a) quando preciso fazer adaptações demoradas para estudantes com deficiência e/ou TEA.	0,122	<b>0,535</b>	0,28
10. Sinto-me desconfortável em me comunicar com estudantes com deficiência e/ou TEA.	0,25	<b>0,517</b>	0,059
11. Defendo adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA, quando necessárias.	<b>0,551</b>	0,059	-0,001
12. Busco compreender os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.	<b>0,943</b>	0,094	-0,113
13. Sinto-me nervoso(a) quando ensino estudantes com deficiência e/ou TEA.	0,146	<b>0,738</b>	-0,059
14. Quando tenho a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA, sinto-me otimista de poder oferecer uma educação significativa.	<b>0,604</b>	0,234	0,024

Tabela 3 – Cargas fatorias. (Conclusão)

ITEM	Fator 1	Fator 2	Fator 3
15. Defendo que meus estudantes com deficiência e/ou TEA sejam incluídos em sala de aula.	<b>0,733</b>	0,075	0,112
16. Não hesito em fazer adaptações para meus estudantes com deficiência e/ou TEA que precisam delas.	0,393	0,099	<b>0,495</b>
17. Recebo de modo acolhedor estudantes com deficiência e/ou TEA em minha sala de aula.	<b>0,81</b>	0,058	0,014
18. Se trabalhasse em uma escola ou organização inacessível a estudantes com deficiência e/ou TEA, alertaria os gestores.	<b>0,631</b>	-0,024	0,074
19. Evito trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA sempre que possível.	0,279	<b>0,51</b>	0,186
20. Busco ativamente auxiliar os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.	<b>0,622</b>	0,16	0,164
21. Quando estou muito ocupado com outros estudantes, não quero dispor de tempo providenciando adaptações especiais para meus estudantes com deficiência e/ou TEA.	0,14	0,332	<b>0,508</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos valores das cargas fatorias de cada item em cada fator, foi possível identificar com qual fator cada item está mais relacionado, considerando que ele é associado ao fator com a maior carga fatorial.

O Fator 1 é composto pelos itens 1, 3, 4, 6, 11, 12, 14, 15, 17, 18 e 20. Conforme Quadro 4, esse fator reuniu questões relacionadas a "Percepções e atitudes dos professores em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA". As percepções são pautadas na forma como os professores pensam que deveria ser o ensino desses estudantes e as atitudes são a forma como interagem e possibilitam o ensino e o aprendizado dos mesmos.

Quadro 4 – Itens referentes ao fator 1.

1. É responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA.
3. Tenho respeito pelos meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
4. Posso aprender muito com os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
6. Compreender meus estudantes com deficiência e/ou TEA é, ou será, muito importante para mim como educador(a).
11. Defendo adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA, quando necessárias.
12. Busco compreender os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
14. Quando tenho a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA, sinto-me otimista de poder oferecer uma educação significativa.
15. Defendo que meus estudantes com deficiência e/ou TEA sejam incluídos em sala de aula.
17. Recebo de modo acolhedor estudantes com deficiência e/ou TEA em minha sala de aula.
18. Se trabalhasse em uma escola ou organização inacessível a estudantes com deficiência e/ou TEA, alertaria os gestores.
20. Busco ativamente auxiliar os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Fator 2 é composto pelos itens 8, 9, 10, 13, e 19. Conforme o Quadro 5, esse fator agregou itens relacionados aos “Sentimentos e experiências emocionais do professor em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA”, os itens investigavam sentimentos como incômodo, apreensão e desconforto.

Quadro 5 – Itens referentes ao fator 2.

8. Quando um estudante com deficiência e/ou TEA está na minha sala de aula, fico apreensivo(a).
9. Frequentemente me sinto incomodado(a) quando preciso fazer adaptações demoradas para estudantes com deficiência e/ou TEA.
10. Sinto-me desconfortável em me comunicar com estudantes com deficiência e/ou TEA.
13. Sinto-me nervoso(a) quando ensino estudantes com deficiência e/ou TEA.
19. Evito trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA sempre que possível.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Fator 3 é composto pelos itens 5, 7, 16 e 21. Conforme o Quadro 6, esse fator apresentou itens relacionados ao “Tempo e recursos dedicados ao ensino de estudantes com deficiência/TEA”, no sentido de verificar se os profissionais consideram que o tempo destinado a esse grupo de estudantes é por eles considerado

como uma perda de tempo ou injusto com os demais estudantes.

Quadro 6 – Itens referentes ao fator 3.

5. Ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA desprende uma quantidade desigual de tempo que eu poderia utilizar para ajudar outros estudantes.
7. Meu trabalho com estudantes com deficiência e/ou TEA é injusto com meus outros estudantes, pois ele requer tempo e recursos adicionais.
16. Não hesito em fazer adaptações para meus estudantes com deficiência e/ou TEA que precisam delas.
21. Quando estou muito ocupado com outros estudantes, não quero dispor de tempo providenciando adaptações especiais para meus estudantes com deficiência e/ou TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

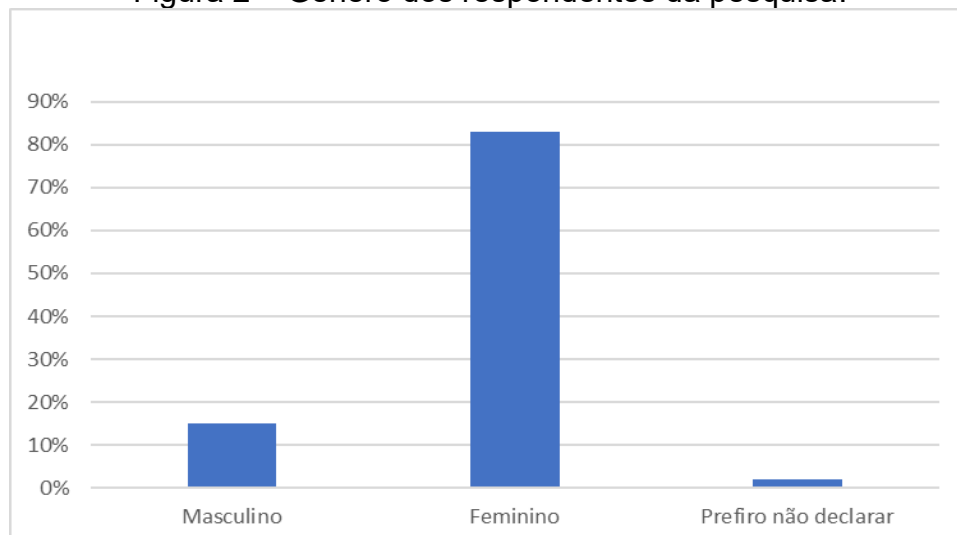
### 5.3. ANÁLISE DESCRITIVA

O público-alvo da pesquisa foram os(as) professores(as) da RMEF, sendo que, os mesmos podem ministrar diferentes matérias ou exercer diferentes funções dentro da escola. Portanto, as perguntas iniciais do questionário buscaram traçar o perfil desses profissionais.

Os professores foram questionados quanto ao gênero, faixa etária e cargo que ocupam na RMEF.

Conforme a Figura 2, cerca de 83% dos profissionais se reconhecem como sendo do “sexo feminino”, 15% do “sexo masculino” e 2% responderam a opção “prefiro não declarar”.

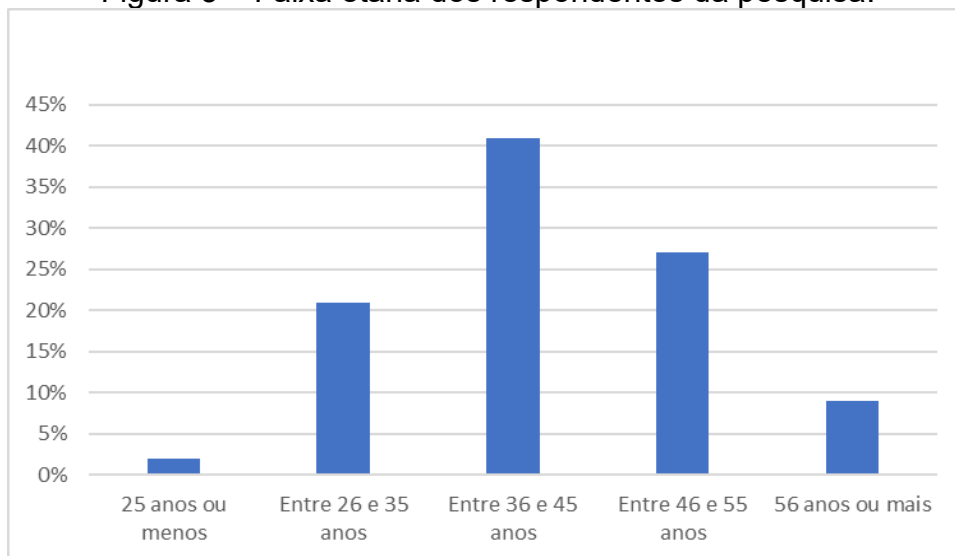
Figura 2 – Gênero dos respondentes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na Figura 3, estão dispostos a faixa etária dos participantes da pesquisa. Sendo que o maior número se concentra entre 26 e 55 anos, correspondendo a cerca de 90% dos profissionais e apenas 10% deles possuem menos de 25 anos ou mais de 56 anos.

Figura 3 – Faixa etária dos respondentes da pesquisa.



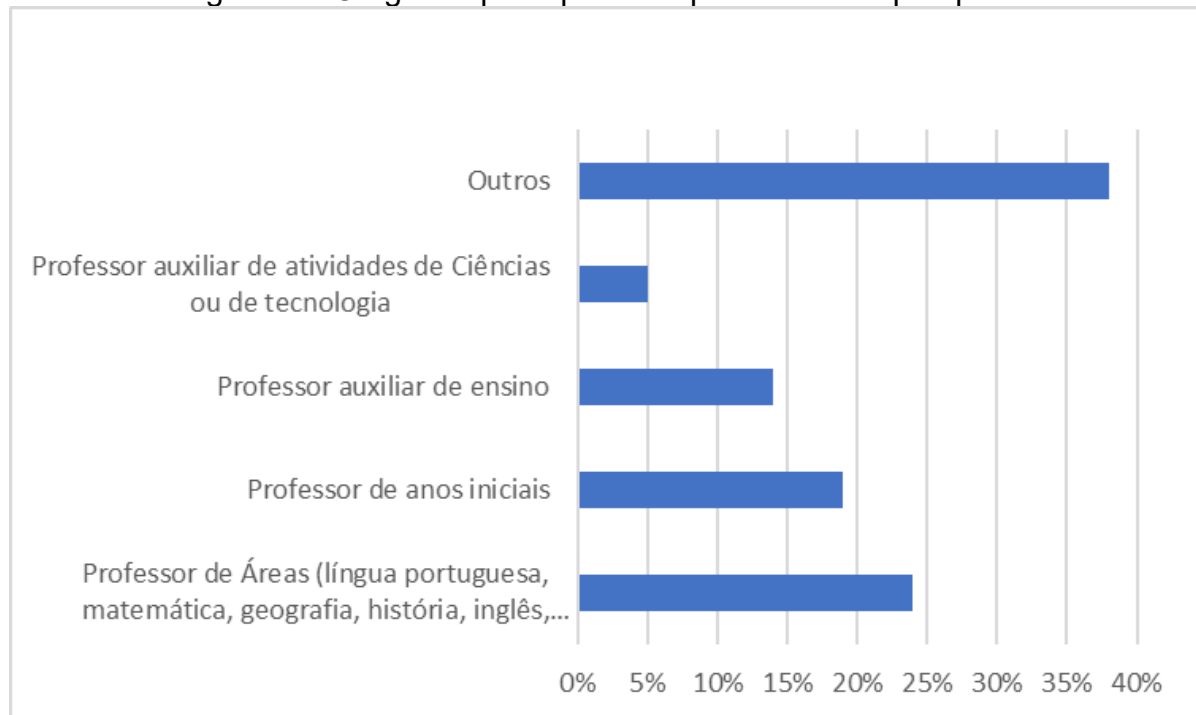
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para completar o perfil dos profissionais segue o número de profissionais, por cargo, conforme a Figura 4.

Observa-se que o maior número de respostas foi proveniente da opção “outros”, com 38% representantes. Isso significa que nesse grupo de profissionais estão incluídos todos aqueles que não se sentem representados pelas opções anteriores. Tal como os professores auxiliares de educação especial, intérpretes de língua de sinais ou mesmo aqueles que possuem uma das formações anteriores, mas, que nesse momento desempenham outra função dentro das unidades educativas. Como por exemplo, os diretores que têm uma formação específica, mas momentaneamente estão representando a direção.

Os professores de áreas, como Geografia, Matemática e outros, foram representados por 24% dos entrevistados e os professores dos anos iniciais com 19%. Os professores auxiliares de ensino foram compuseram um total de 14% respondentes e os professores auxiliares de tecnologia ou de ciências constituíram um total de 5% profissionais, de um total de 205 participantes.

Figura 4 – Cargo ocupado pelos respondentes da pesquisa.



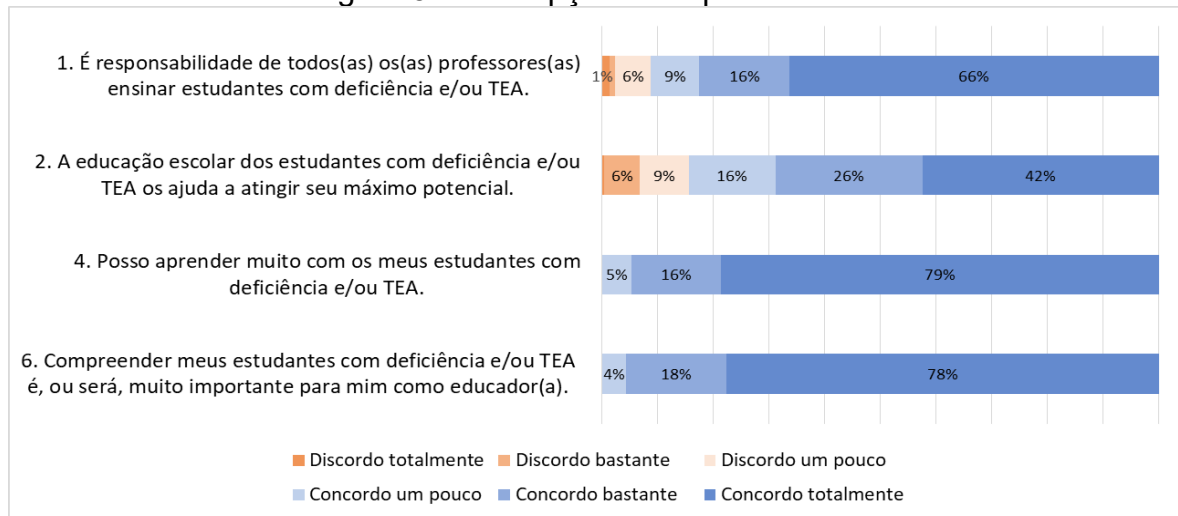
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a análise das respostas dadas pelos professores aos 21 itens do instrumento, optou-se por apresentar os resultados agrupando os itens de acordo com as dimensões identificadas na Análise Fatorial (seção 5.1).

Primeiramente, serão discutidas as 12 questões referentes às percepções e atitudes dos professores em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA (Fator 1). A Figura 5 apresenta em detalhe as respostas dos itens do Fator 1 que estão mais associados às percepções. Para os demais itens desse fator, que abordavam questões mais associadas às atitudes, os resultados são apresentados na Figura 6. Para facilitar a visualização dos dados e evitar a sobreposição de texto, foram suprimidos das figuras os percentuais de categorias com pouca representatividade, assim como as casas decimais associadas aos percentuais.

Quando os participantes da pesquisa foram questionados se concordam que é responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA (item 1), se posicionaram da seguinte forma: 8,8% responderam que discordam totalmente, bastante ou um pouco, isso significa que o grupo que concorda que todos os estudantes são responsabilidade de todos os profissionais são a grande maioria, com destaque para 82,4% que concorda totalmente ou concorda bastante com essa afirmação.

Figura 5 – Percepções dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O item 2 está relacionado ao posicionamento dos(as) professores(as) quando exposto que “a educação escolar dos estudantes com deficiência e/ou TEA os ajuda a atingir seu máximo potencial”. Esse item recebeu os seguintes resultados: 15,6% responderam as opções discordo totalmente, discordo bastante ou discordo um pouco, outros 15,6% concordam um pouco, 26,3% concordam bastante e 42,4% concordam totalmente. Considerando as contribuições das especialistas e os resultados da análise de confiabilidade e análise fatorial apresentados na seção 5.1, os resultados deste item devem ser interpretados com cautela, pois o item pode ter sido entendido de forma diferente entre os professores e a expressão “máximo potencial” pode ter gerado dúvidas pela dificuldade de se mensurar tal potencial.

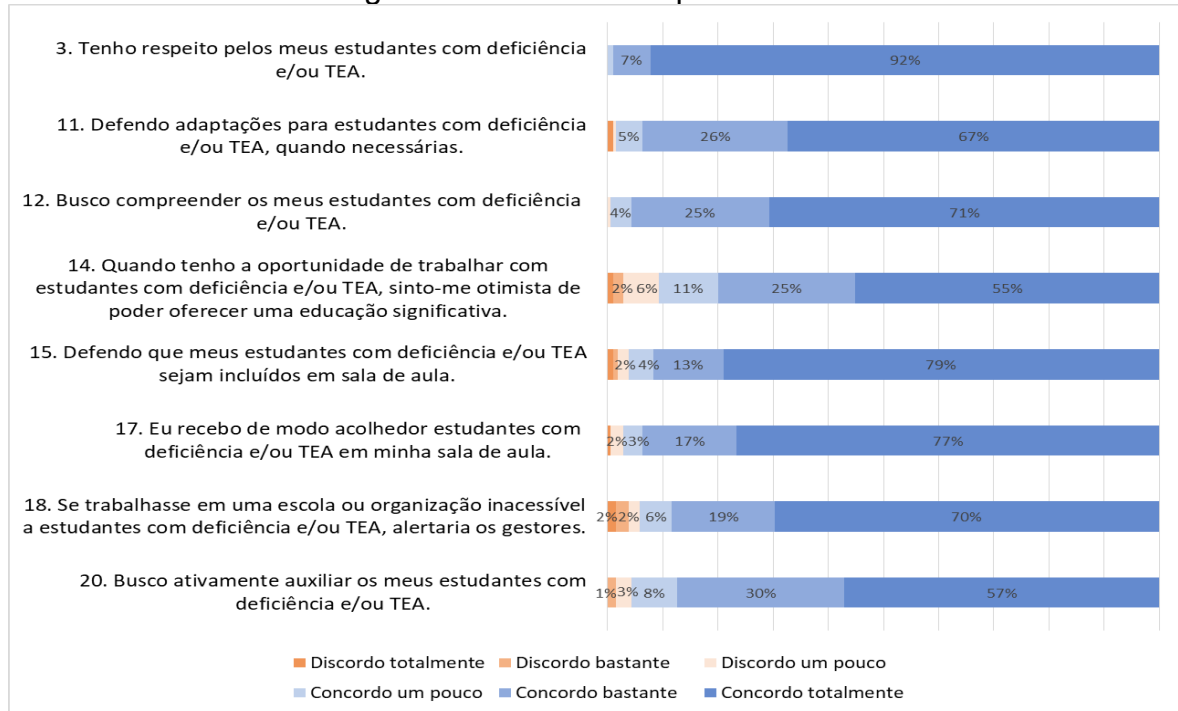
O item 4, teve a intenção de investigar se os professores(as) acreditam que podem aprender com seus estudantes com deficiência e/ou TEA. Neste item, 78,5% dos respondentes afirmam concordar totalmente, que podem aprender muito com seus estudantes com deficiência e/ou TEA; 16,1% concordam bastante e 5,4% concordam um pouco. Nenhuma resposta foi dada quanto a possibilidade de não aprender nada com esses estudantes.

O item 6, em sua redação, traz a questão do quão importante é compreender os estudantes com deficiência e/ou TEA. Assim como no item 4, não obteve nenhuma resposta totalmente negativa, pois 4,4% dos respondentes concordam um pouco com essa afirmativa, 18% concordam bastante, mas, o número mais expressivo, 77,6% concordam totalmente que compreender estudantes com deficiência e/ou TEA é muito importante para o seu trabalho como educador(a).



Na Figura 6, estão as 8 questões referentes às atitudes dos professores em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA, questões que também pertencem ao Fator 1.

Figura 6 – Atitudes dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O item 3 questionou os professores quanto ao respeito pelos seus estudantes com deficiência e/ou TEA. Antes mesmo da aplicação desse item, foi ponderada a possibilidade de que dificilmente um profissional diria que não tem respeito por seus estudantes, sejam eles deficientes ou não, até porque, se trata de um fator ético da profissão. Como esperado, ninguém respondeu as categorias de discordo. Apenas 1% diz concordar um pouco, 6,8% responderam concordar bastante e o predomínio ficou por conta dos 92,2% que manifestaram concordar totalmente no que se refere ao respeito em relação aos estudantes com deficiência e/ou TEA. Embora a maioria concorde plenamente, é crucial destacar os 7,8% que expressam certo grau de concordância, indicando que o respeito não é total. Isso sugere a possibilidade de ocorrência de momentos de desrespeito em relação a eles.

Defender adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA quando necessárias foi o assunto abordado no item 11. Apenas 1,5% dos entrevistados discordam um pouco. Predominando em 98,5% daqueles que concordam bastante ou totalmente.

O item 12 questiona se os professores buscavam compreender os seus estudantes com deficiência e/ou TEA. Compreender os estudantes possibilita visualizar as peculiaridades do estudante, já que cada um aprende de uma forma. Perceber quais são suas necessidades e quais as antecipações que precisam ser feitas no sentido de dar vez e voz para que eles possam desenvolver sua autonomia e exercer seus direitos como cidadãos. Essa questão apontou que 99,5% do público respondente concorda pouco, bastante e totalmente com essa afirmação.

O item 14 examina o otimismo em oferecer uma educação significativa aos estudantes com deficiência e/ou TEA. Aqueles profissionais que concordam totalmente somaram 55,1%. Outros 35,6% concordam bastante ou um pouco em relação ao otimismo com essa experiência. Conseqüentemente, o número de respondentes que não concordam em algum grau teve uma somatória de 9,3%, sendo 1% desses responderam discordar totalmente da afirmação, ou seja, não se sentem otimistas.

Quando os participantes foram questionados se defendem que estudantes com deficiência e/ou TEA sejam incluídos em sala de aula (item 15), suas respostas trouxeram números majoritariamente positivos, 96,1% concordam em algum nível com essa afirmação. Nessa questão, assim como em outras, o número de participantes que responderam negativamente, sendo um indicativo de pensamento/atitude capacitista, se mostrou minoritário, com 3,9% dos participantes. No entanto, vale notar que no grupo dos que concordam, 4,4% deles disseram “concordam um pouco” com essa afirmação, mostrando que nesse grupo também pode haver professores(as) que não estão convictos com essa afirmação, ou ainda, que concordam em partes e não totalmente com a política inclusiva posta.

Receber de modo acolhedor os estudantes com deficiência e/ou TEA foi um dos itens analisados nesta pesquisa (item 17). Diante disso, 76,6% declaram receber de modo totalmente acolhedor esses estudantes em sua sala de aula e cerca de 20% dos profissionais concordam bastante ou um pouco com essa afirmação. Portanto, cerca de 3% dos respondentes discordam em algum nível. Apenas 1 profissional respondeu discordar totalmente.

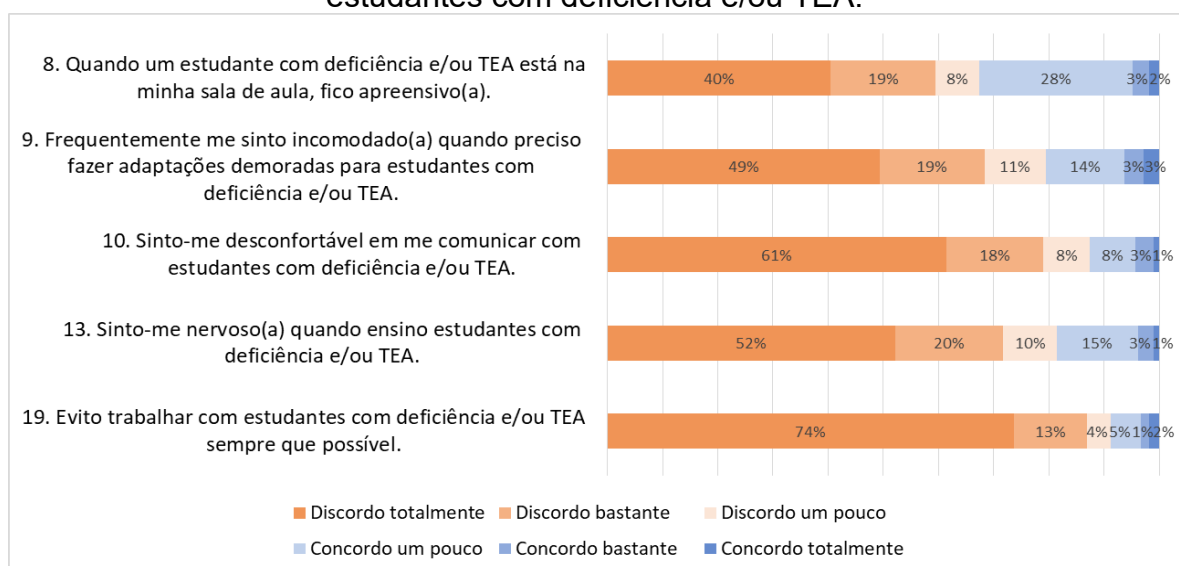
Alertar os gestores sobre as adequações necessárias para tornar os espaços acessíveis aos estudantes com deficiência e/ou TEA, caso sejam basilares, é uma atitude muito importante na luta anticapacitista. Uma vez que está atrelado à eliminação de barreiras que impedem esses estudantes de exercer o seu direito de ir

e vir em condições de igualdade com os demais, sem que seja necessário expor sua situação de forma a causar desconforto, por precisar de auxílio em atividades que poderia realizar sozinho. Referente a essa temática, abordada no item 18 do questionário, os respondentes sinalizaram a seguinte postura: 69,9% concordam totalmente, 18,5% concordam bastante, 5,9% concordam um pouco, isso significa que chamariam a atenção dos gestores caso houvesse necessidade de adequar a instituição para receber esses estudantes. Os demais, 5,9% discordam um pouco, bastante ou totalmente, em outras palavras, não seriam capazes ou teriam disposição de alertar sobre essa possível demanda.

O item 20 questiona sobre a disposição dos professores(as) em auxiliar ativamente seus estudantes com deficiência e/ou TEA. Nesse cenário, 57,1% concordam totalmente, 30,2% concordam bastante e 8,3% concordam um pouco. Quanto àqueles que declararam discordar bastante ou um pouco em relação a essa afirmação, somaram 4,4%. Nenhum dos respondentes se posicionou totalmente contrário. É vital destacar que a mesma disposição dada aos demais estudantes é esperada para os estudantes com deficiência e/ou TEA em uma escola inclusiva.

As respostas aos cinco itens que compõem o Fator 2 são apresentadas na Figura 7. Esses itens estão associados aos sentimentos/experiência emocional do professor em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA.

Figura 7 – Sentimento/experiência emocional do professor em relação ao ensino de estudantes com deficiência e/ou TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O item 8 é alusivo à apreensão que o professor(a) apresenta em ficar no mesmo ambiente com um estudante com deficiência e/ou TEA. Nessa circunstância, foi possível verificar que 40,5% desses profissionais se sentem totalmente à vontade com esses estudantes em sua sala, outros 26,8% responderam ficar bastante ou pelo menos um pouco à vontade. No entanto, 32,7% ainda apresentaram certa apreensão em partilhar o espaço com estudantes com deficiência e/ou TEA.

No item 9, os profissionais foram questionados quanto ao incômodo em fazer adaptações demoradas para os estudantes com deficiência e/ou TEA. Nessa circunstância, o maior número das respostas, 68,3% dos profissionais expressam discordar bastante ou totalmente dessa afirmação, ou seja, não se incomodam em preparar adaptações, 11,2% afirmam discordar um pouco. Ainda, 20,4% responderam que se incomodam em algum nível ao dispor desse tempo.

A questão 10 investiga o desconforto dos professores(as) ao se comunicar com estudantes com deficiência e/ou TEA. Observou-se que menos de 1% dos respondentes declararam se sentir totalmente desconfortáveis, 3,4% ainda se sentem bastante desconfortáveis, e 8,3% demonstram um pouco de desconforto. Aqueles que revelaram discordar um pouco, ou bastante dessa afirmação atingiram um percentual de 25,9% e, a maioria 61,5% discordam totalmente quando questionados em relação a dificuldades na comunicação com os estudantes em questão.

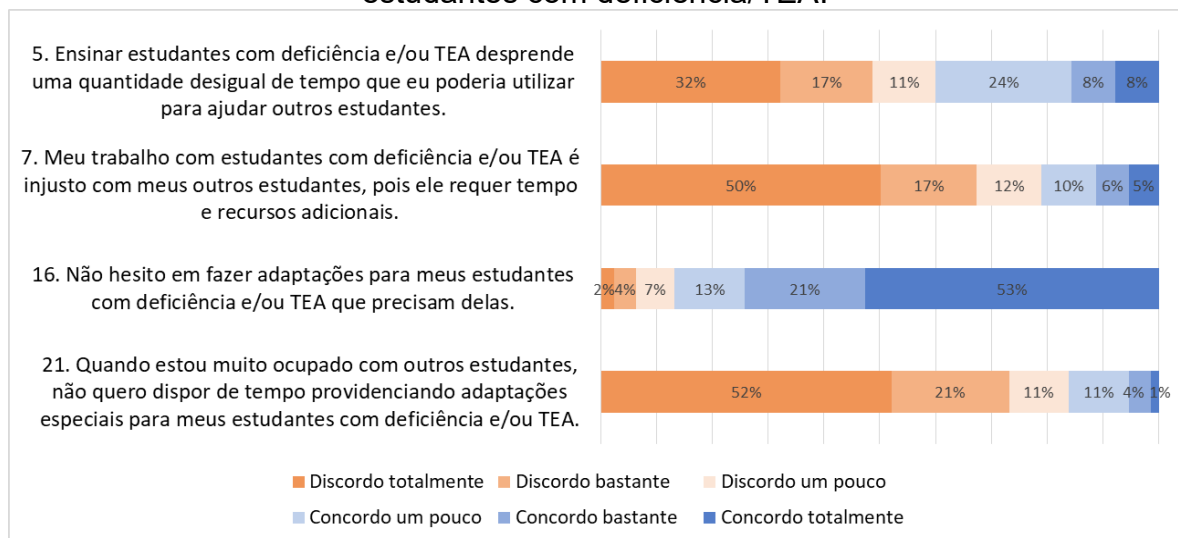
A questão 13 está relacionada ao nervosismo apresentado pelos professores(as) ao ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA. Diante disso, nota-se que 52,2% relataram discordar totalmente com essa afirmação, 19,5% expressaram discordar bastante, 9,8% discordaram um pouco. Porém, aqueles que ainda apresentam diferentes níveis de nervosismo ao ensinar o público em questão somaram 18,5%. Em vista disso, é pertinente salientar que apresentar nervosismo em relação aos estudantes com deficiência e/ou TEA se configura capacitismo, pois em geral os professores não costumam se sentir nervosos ao ensinar qualquer estudante.

O item 19 é o representante mais explícito quando se fala de capacitismo. Essa questão está associada ao fato de o(a) professor(a) evitarem trabalhar em uma sala de aula onde estão presentes estudantes com deficiência e/ou TEA. Nesse caso, ao somar as respostas daqueles que evitam trabalhar com esses estudantes, seja um pouco, bastante ou totalmente, obtemos um total de 8,7%. Além disso, é importante considerar que os profissionais que discordam parcialmente desta afirmação também demonstram certa relutância em receber determinados estudantes, representando

17,6% do total. Por outro lado, aqueles que discordam completamente, ou seja, que não evitam trabalhar em sala de aula com estudantes com deficiência e/ou TEA, somam 73,7%.

No fator 3 estão elencados quatro itens, os quais apresentaram relação com o tempo que os(as) professores(as) dedicam aos estudantes com deficiência e/ou TEA e os recursos necessários para a implementação do ensino. A Figura 8 detalha as respostas obtidas.

Figura 8 – Equidade na gestão do tempo e recursos dedicados ao ensino de estudantes com deficiência/TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O item 5 questiona sobre o quanto os professores(as) consideram que, estudantes com deficiência e/ou TEA exigem de quantidade desigual de tempo que eles poderiam utilizar para ajudar outros estudantes. Essa foi uma questão que obteve uma pontuação alta em todas as opções de resposta. 7,8% concordam totalmente com a afirmação feita pela pergunta, 7,8% concordam bastante, 24,4% concordam um pouco, 11,2% discordam um pouco, 16,6% discordam bastante e 32,2% discordam totalmente. Estes dados demonstram que boa parte dos profissionais ainda se incomodam em desprender um pouco mais de tempo aos estudantes com deficiência e/ou TEA.

O item 7 questiona se os professores(as) acreditam que o tempo e os recursos dispensados aos estudantes com deficiência e/ou TEA é injusto com os demais estudantes, obteve as seguintes respostas: 50,2% discordam totalmente, entre os que discordam bastante ou um pouco estão 28,8%. E os que concordam totalmente,

bastante ou um pouco, somaram 21,1%. Levando em consideração que o objetivo é conquistar uma escola inclusiva, os planejamentos e os recursos devem ser pensados de forma que todos os estudantes possam se beneficiar, onde as estratégias possibilitam que todos sejam contemplados, aprendendo os mesmos conceitos e utilizando os mesmos métodos. Nenhum estudante sofre prejuízo quando outro está aprendendo.

A questão 16 examina se os(as) professores(as) não hesitam em fazer adaptações para os seus estudantes com deficiência e/ou TEA que precisam delas. Como resposta a essa pergunta, as respostas formam majoritariamente positivas, com 53% concordando totalmente com a afirmação, ou seja, alegando não hesitar. Outros 34% ainda concordaram um pouco ou bastante com a afirmação. Por outro lado, 13% responderam hesitar em algum grau quando há necessidade de fazer adaptações que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência e/ou TEA.

A questão 21 traz à tona o questionamento sobre o professor “querer” parar as atividades que está desenvolvendo com os demais estudantes para providenciar adaptações para os estudantes com deficiência e/ou TEA. Esse item obteve o seguinte retorno: apenas 52,2% desses profissionais se posicionou totalmente disposto a parar as atividades que estava desempenhando e atender tais necessidades. 31,8% se declararam bastante ou um pouco disposto e, por outro lado, 16,1% evidenciaram não querer parar as atividades que estão desenvolvendo para atender essa demanda.

Neste capítulo foram exploradas as respostas dos professores ao instrumento de pesquisa e no próximo capítulo serão apresentados as conclusões e os principais achados da investigação, além de sugestões para trabalhos futuros.

## 6. CONCLUSÕES

Uma escola inclusiva, embasada no princípio da promoção da igualdade de oportunidades e na valorização das diferenças, enfrenta um desafio significativo apresentado pelas atitudes capacitistas ainda presentes em nossa sociedade. Com esse estudo, foi possível observar que essas atitudes, muitas vezes carregadas de preconceitos e estereótipos, se apresentam como obstáculos para a efetivação de uma escola inclusiva. Reconhecendo a importância de abordar e superar tais comportamentos, foi desenvolvido um estudo com o propósito de avaliar a presença de atitudes capacitistas junto aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão de literatura, que pudesse fundamentar o tema da pesquisa. A literatura examinada, forneceu uma contribuição valiosa ao indicar que o conhecimento sobre as potencialidades desses estudantes, assim como o contato e a convivência com esse grupo, ajuda a desmistificar preconceitos e ressaltam a importância de respeitar a individualidade de cada um.

Para compreender a inclusão como ela se apresenta hoje, foram realizados estudos para contextualizar a história da deficiência. Essa busca constatou que ao longo do tempo, houve uma evolução significativa de percepções e práticas em relação a esse público. A implementação de práticas inclusivas nas unidades educativas, embasadas numa legislação inclusiva, possibilita a garantia dos direitos e oportunidades aos estudantes da educação especial, assim como aos demais estudantes. Esse respaldo legal é valioso na luta contra o capacitismo.

Um instrumento, composto por 21 itens, traduzido e validado por especialistas, foi aplicado por meio de pesquisa online com o suporte do departamento de educação da PMF.

A avaliação da consistência interna do instrumento evidenciou boa confiabilidade global. No entanto, um dos itens (item número 2) apresentou problemas, os valores das correlações item-total e dos coeficientes alfa de Cronbach e Ômega sugeriram a necessidade da remoção desse item ou adaptação de sua redação numa futura aplicação do instrumento.

Ao aplicar a análise de fatorial, observou-se que o instrumento é composto por itens relacionados a três fatores/constructos. O Fator 1 é composto por itens que

exploram as percepções e atitudes apresentadas pelos professores(as) em relação aos estudantes com deficiência e/ou TEA. O Fator 2 agrupou itens relacionados a sentimentos e experiências emocionais apresentados por esses profissionais. O fator 3 agrupou itens relacionados à opinião desses profissionais em relação ao tempo e recursos utilizados na preparação e aplicação das atividades.

Quanto às percepções e atitudes apresentados por esses profissionais, referentes ao Fator 1, verificou-se que a grande maioria dos respondentes concorda que é responsabilidade de todos os professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA. Os mesmos destacam também, a importância de respeitar, receber de modo acolhedor e assim como ensinam, também podem aprender com eles. Todavia, a porcentagem daqueles que se sentem otimistas em relação a aprendizagem desses estudantes ainda é muito baixa, sendo que, quase a metade desses profissionais não acredita totalmente no potencial desse público. O reconhecimento das capacidades de aprendizagem desses estudantes são fundamentais para que a oferta do ensino seja constante, mesmo que em alguns casos o estudante não consiga manifestar sua compreensão de forma convencional. É importante compreender que as baixas expectativas em relação a eles acarretam não empregar práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme análise de aspectos como sentimentos e experiências emocionais, relacionados ao Fator 2, como apreensão, desconforto e nervosismo, ficou evidente uma forte tendência capacitista ao constatar que um grande número de profissionais ainda apresenta desconforto e/ou apreensão em compartilhar o espaço com estudantes com deficiência e/ou TEA. Corroborando com essa preocupação o item referente ao nervosismo, revelando que praticamente a metade dos entrevistados expressa esse sentimento em algum grau de intensidade ao ensinar esses estudantes. Porém, o que mais chamou a atenção, é o fato de uma parcela considerável de profissionais, que mesmo diante da abundância de informações e conhecimentos acessíveis, ainda apresentam sentimentos capazes de influenciar na escolha de turmas, tentando evitar as que possuem estudantes com deficiência e/ou TEA. As respostas totalmente positivas ficaram muito abaixo do esperado. Contudo, aquelas totalmente negativas também não alcançaram grandes índices. Mas, as alternativas intermediárias não podem ser consideradas completamente isentas de preconceito.

O tempo destinado à preparação e aplicação das atividades pensadas para



os estudantes com deficiência e/ou TEA, referentes ao Fator 3, dividiu opiniões e levou uma parcela significativa dos entrevistados a expressarem preocupações, especialmente quando consideram que esse tempo poderia ser direcionado aos demais estudantes. É notável que alguns profissionais, embora afirmem não ter preconceito, ainda assim compartilham da ideia de que dedicar tempo a esses estudantes é uma perda de tempo. Planejar atividades para esse público, implica em desenvolver estratégias possíveis de alcançar e beneficiar não só os estudantes da educação especial, mas a turma como um todo.

Essa pesquisa revelou que, embora muitos(as) professores (as) reconheçam a importância da inclusão, ainda persistem atitudes capacitistas na rede municipal de ensino de Florianópolis em relação aos estudantes com deficiência e/ou TEA. Essa constatação ficou evidente ao verificar que parte desses profissionais ainda apresentam resistência ou desconforto em trabalhar com esses estudantes. Os dados apontam para a importância de intensificar a conscientização de todos os profissionais da escola por meio de formação, visando promover o respeito, acolhimento e reconhecimento do potencial desses estudantes, para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa para todos.

## 6.1. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

O instrumento utilizado nesta pesquisa, foi empregado para identificar atitudes capacitistas dos professores(as) em relação aos estudantes com deficiências e/ou TEA do ensino fundamental da RMEF. Sugere-se que essa análise seja estendida para a educação infantil, após ser devidamente ajustada para a linguagem adequada, respeitando as singularidades do público em questão.

Demais instituições de natureza privada, estadual ou federal, também podem se beneficiar desse instrumento para estudos próprios.

Itens como apreensão, nervosismo, desconforto e dificuldades de comunicação apontaram para a necessidade de investigar os fatores que desencadeiam esses sentimentos em relação à educação especial. Sendo assim, para trabalhos futuros fica como sugestão possibilitar questões com respostas abertas para melhor compreender os motivos que determinam esses comportamentos.

A questão histórica em relação a inclusão das pessoas com deficiências e a política que regulamenta a educação inclusiva, por serem um campo muito vasto de

informações, podem ser estudadas com maior aprofundamento em estudos subsequentes.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. *In: AMPED SUL: Seminário de pesquisa em Educação na região Sul*, 9., São Paulo, 2012. **Anais [...]**. São Paulo: AMPED SUL, 2012.

AKRAMI, Nazar *et al.* Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 27, n. 6, p. 605-617, 2006.

ALLPORT, G. Attitudes. *In: MURCHIBON, C. (ed.). Handbook of Social Psychology*. Worcester, MASS: Clark University Press, 1935.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de Deficiência e as implicações nas práticas. *In: COEB – Congresso da Educação Básica*, 7., Florianópolis, 2018. **Anais [...]** Florianópolis: PMF, 2018.

BRASIL. Senado Federal do Brasil. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, v. 146, n. 163, p.3-9, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 05 mar. 2023.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das

peças com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. **Disability & Society**, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Ableism: A theory of everything**. In: Keynote for International Conference on 'Linking Concepts of Critical Ableism and Racism Studies with Research on Conflicts of Participation' University of Hamburg (Germany). Hamburg, Germany: University of Hamburg, 2013.

CAMPO-ARIAS, A.; OVIEDO, H. Propriedades psicométricas de uma escala: La consistencia interna. **Revista de Saúde Pública**, v. 10, n. 5, p. 831-839, 2008. DOI:10.1590/S0124-00642008000500015.

CHEATHAM, L. P.; ABELL, N.; KIM, H. Desenvolvimento e validação da Escala de Atitudes do Assistente Social em relação à Deficiência. **Journal of Social Work Education**, v. 51, p. 379-397, 2015. DOI: 10.1080/10437797.2015.1012939.

DAMIANIDOU, Eleni; PHTIAKA, Helen. Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 10, p. 1078-1092, 2018.

DOOB, Leonard W. The behavior of attitudes. **Psychological Review**, v. 54, n. 3, p. 135, 1947.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar nº 546, de 12 de janeiro de 2016**. Formaliza o plano Municipal de Educação. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016.

FRANCISCO, Lucilene; GONÇALEZ, Paula Regina Ventura Amorim. Modelo biopsicossocial da deficiência: repositórios institucionais X acessibilidade. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, 29., 2022. **Anais [...] [S.l.]**: CBBB, 2022. p. 1-11.

FREER, John. The educators' attitudes toward disability scale (EADS): A pilot study. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 65, n. 6, p. 581-598, 2018.

FRIEDMAN, Carli *et al.* Aversive ableism: Modern prejudice towards disabled people.

**Review of Disability Studies: An International Journal**, v. 14, n. 4, 2018.

FRIEDMAN, Carli; AWSUMB, Jessica M. The symbolic ableism scale. **Review of Disability Studies: An International Journal**, v. 15, n. 1, 2019.

FUENTES, Virginia *et al.* Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. **Higher Education Research & Development**, v. 41, n. 5, p. 1514-1527, 2022.

GARRIDO, L. E.; ABAD, F. J.; PONSODA, V. A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. **Psychological Methods**, v. 18, n. 4, p. 454-474, 2012.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV editora, 2020.

HAIR, Joseph F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman editora, 2009.

HAIR, Joseph F. *et al.* Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. **RAUSP Management Journal**, v. 54, n. 4, p. 490-507, 2019.

INEP. **Censo da Educação Básica 2018: Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 02 mar. 2023.

ISON, Nicole *et al.* "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. **Developmental Neurorehabilitation**, v. 13, n. 5, p. 360-368, 2010.

IZQUIERDO, I.; OLEA, J.; ABAD, F. J. Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. **Psicothema**, v. 26, n. 3, p. 395-400, 2014.

KEITH, Jessica M.; BENNETTO, Loisa; ROGGE, Ronald D. The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 47, p. 14-26, 2015.

KOVAČEVIĆ, Jasmina; RADOVANOVIC, Vesna. Social distance towards students with disabilities in inclusive education. **International Journal of Disability, Development and Education**, p. 1-14, 2020.

KRISCHLER, Mireille; CATE, Ineke M. P.-T. Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 6, p. 597-615, 2020.

LEDESMA, D. R.; MORA, P. V. Determining the number of factors to retain in EFA:

An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. **Practica Assessment, Research & Evaluation**, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2007.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de atitude: proposição de um protocolo de elaboração de escalas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, p. 157-177, 2015.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva**: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? Organização de Ulisses F. Araújo. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARCONI, R. *et al.* Prejudices towards people with intellectual disabilities: reliability and validity of the Italian Modern and Classical Prejudices Scale. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 63, n. 8, p. 911-916, 2019.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MELLO, Letícia Souza *et al.* Capacitismo é lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 11 out. 2023.

MINGOTI, Sueli Aparecida; GLÓRIA, Fernando Augusto Alves. Comparando os métodos paramétrico e não-paramétrico na determinação do valor crítico do teste estatístico de médias proposto por Hayter e Tsui. **Production**, v. 15, p. 251-262, 2005.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes *et al.* Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde**

**Coletiva**, v. 27, p. 3949-3958, 2022.

NAVARRO-MATEU, Diego *et al.* To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?. **PloS One**, v. 14, n. 12, p. e0225993, 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2020.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência.** Tradução de Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo, SP: SEDPcD, 2012. Disponível em : [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf). Acesso em : 25 fev. 2023

PALAD, Yves Y. *et al.* Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. **Disability and Health Journal**, v. 9, n. 3, p. 354-374, 2016.

PEREIRA, Célia. **Educação inclusiva e o enfrentamento ao capacitismo: o respeito à diferença na escola e na sociedade.** 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.** Portugal: Sílabo, 2008.

SANTOS, S. N. F.; SOUZA, J. Capacitismo no ambiente escolar: implicação para alfabetização científica dos estudantes com deficiência. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Quantas pessoas têm deficiência. **Revista Nacional de Reabilitação**, p. 7-8, 1998.

SCIOR, Katrina *et al.* Public attitudes toward people with intellectual disabilities: A cross-cultural study. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 48, n. 4, p. 278-289, 2010.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257304, 2023.

STOREY, Keith. Combating ableism in schools. **Preventing school failure: Alternative education for children and youth**, v. 52, n. 1, p. 56-58, 2007.

TAVARES, L. F.; MOGRABI D. C.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Análise de itens da versão brasileira do Ages and Stages Questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 314-25, 2015.

TAYLOR, Sunaura. **Beasts of Burden: Animal and disability liberation**. New York: The New Press, 2017.

TEIXEIRA, L. O.; FIGUEIREDO, V. C. M.; GONÇALVES, C. V.; MENDOZA-SASSI, R. A. Psychometric Evaluation of the Brazilian Version of the “Sexually Transmitted Disease Knowledge Questionnaire”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 9, p.3469-3482, 2019.

THOMAS, Rhian; ROSE, John. School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v. 17, n. 2, p. 116-122, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Relatório Conjunto sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência**. Nova York: UNICEF; REHABILITATION INTERNATIONAL, 2020.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos**, v. 2, p. 16-25, 2019.

VOLKMAR, Fred R.; REICHOW, Brian. Autism in DSM-5: progress and challenges. **Molecular autism**, v. 4, p. 1-6, 2013.

WOLBRING, Gregor. The politics of Ableism. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252-258, jun. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/5219934\\_The\\_Politics\\_of\\_Ableism](https://www.researchgate.net/publication/5219934_The_Politics_of_Ableism). Acesso em: 30 ago. 2021.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CENTRO TECNOLÓGICO**

**DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa que tem as seguintes características:

1. Título: Capacitismo: Atitudes dos educadores em relação aos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista.
2. Objetivo principal: Propor um instrumento de pesquisa para detectar possíveis atitudes capacitistas em relação aos estudantes com Deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista.
3. Justificativa: A presente pesquisa justifica sua importância na proposição de despertar discussões sobre as atitudes dos profissionais da educação em relação aos estudantes com Deficiências ou Transtorno do Espectro Autista, que podem se configurar como Capacitismo.
4. Procedimentos metodológicos: Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram elencadas as seguintes etapas: Primeiramente foi realizada uma busca de documentos na literatura brasileira e internacional com vistas a definir o conceito de capacitismo. A seguir encontrar argumentos capazes de justificar a construção de um instrumento de pesquisa. Posteriormente o instrumento deverá passar pela apreciação de especialistas. O próximo estágio consiste na aplicação do questionário com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de trazer validação a este instrumento de pesquisa.
5. Riscos mínimos são esperados neste estudo. Pode-se pensar como possível risco, alguma sensação de desconforto para o respondente do questionário, por se tratar de uma pesquisa, onde é necessário expor sua opinião em relação a um tema que expressa preconceito. Os participantes da pesquisa estarão livres para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo financeiro para os participantes. A participação é totalmente voluntária.
6. Acompanhamento e assistência: os contatos dos pesquisadores serão disponibilizados ao participante da pesquisa para que este, em caso de eventuais dúvidas, possam saná-las.
7. Benefícios: Esta pesquisa não trará benefício direto ao participante. Indiretamente, no entanto, os participantes poderão vir a se beneficiar por meio do conhecimento obtido pela pesquisa, que possibilitará discutir as formas de exclusão dos estudantes com Deficiência ou Transtorno do Espectro Autista por

- motivo de preconceito na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
8. Direitos do participante: O participante terá direito de a qualquer momento desistir de participar da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Tem direito de pedir esclarecimento para todas as dúvidas que porventura tenha. Para tanto, basta entrar em contato com qualquer uma das pesquisadoras.
  9. Despesas e ressarcimento: Não haverá qualquer despesa para o participante da pesquisa. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, ou de despesa adicional comprovadamente relacionada à pesquisa, será garantida indenização ao participante.
  10. Indenização: é garantida ao participante da pesquisa a indenização, nos casos em que o participante sofra algum dano material ou imaterial comprovadamente relacionado à pesquisa.
  11. A pesquisa está fundamentada na Resolução 510/2016. Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Vera Lucia Rezende Beux Ronsani, por meio do telefone (48) 999020804, ou no email verarons@gmail.com ou no endereço: Servidão Cassiano Gregorio Flor, 271; Bairro Ingleses, Florianópolis/SC; CEP: 88058-486. Ou entre em contato com a pesquisadora responsável e orientadora da pesquisa Professora Dr.<sup>a</sup> Andreia Zanella por meio do e-mail andreia.zanella@ufsc.br, ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro Tecnológico – CTC, Departamento de Informática e Estatística, Sala 514, CEP: 88040-900. Campus Universitário, Florianópolis/SC. Ou com a pesquisadora e coorientadora da pesquisa Professora Dr.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath através do e-mail andreack@gmail.com, ou do telefone (48) 37212735, ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro Tecnológico – CTC, Departamento de Informática e Estatística, Sala 508, CEP: 88040-900. Campus Universitário, Florianópolis/SC.
  12. Confidencialidade: os resultados obtidos farão parte da dissertação de mestrado da pesquisadora Vera Lucia Rezende Beux Ronsani, sob orientação da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Zanella e sob coordenação da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Cristina Konrath. Os resultados poderão ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos, sem que os dados dos participantes sejam revelados.
  13. O participante, caso deseje, receberá uma via da pesquisa (e não cópia) por e-mail.
  14. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-SHUFSC) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos em todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O contato com o CEP-SHUFSC pode ser feito através do telefone (48) 3721- 6094. O CEP-SHUFSC está localizado no Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401 Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Bairro Trindade, Florianópolis.

Eu, \_\_\_\_\_, entendo os meus direitos como participante desta pesquisa e voluntariamente consinto em participar desse estudo.

Florianópolis, 25/04/2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora principal e orientadora da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora assistente

## ANEXOS

**ANEXO A – INSTRUMENTO UTILIZADO POR CARLI FRIEDMAN *et al.* (2019), NOS ESTADOS UNIDOS.**

- Item 1** – Discrimination against disabled people is no longer a problem in the United States.
- Item 2** – If disabled people would just try harder they would be as well off as nondisabled people.
- Item 3** – Disabled people are demanding too much from the rest of society.
- Item 4** – Disabled people do not complain as much as they should about their situation in society. (Reverse keyed).
- Item 5** – Over the past few years disabled people have gotten less than they deserve. (Reverse keyed).
- Item 6** – It is easy to understand the anger of disabled people in America (Reverse keyed).
- Item 7** – Disabled people should stay Hidden.
- Item 8** – Even if disabled people try hard they often cannot reach their goals. (Reverse keyed).
- Item 9** – Even if disabled people are ambitious they often cannot succeed (Reverse keyed).
- Item 10** – If disabled people work hard they almost always get what they want.
- Item 11** – Most disabled people who don't get ahead should not blame the system; they really have only themselves to blame.
- Item 12** – Hard work offers little guarantee of success for disabled people (Reverse keyed).
- Item 13** – Any disabled person who is willing to work hard has a good chance of succeeding.

**ANEXO B – INSTRUMENTO UTILIZADO POR NAZAR AKRAMI *et al.* (2006), NA SUÉCIA.**

**Disabilities Classical**

1. The basic reasons for many of the social and economic problems that people with intellectual disabilities suffer from are due to their own mental weaknesses.
2. Even though there are some exceptions, it seems that most people with intellectual disabilities simply lack those qualities that community members should have.
3. People with intellectual disabilities should live in protected places because of the dangers in society.
4. It would be unwise for a person without any intellectual disability to marry a person with intellectual disabilities.
5. People with intellectual disabilities do not have the character strength that people without intellectual disability have.
6. It seems that people with intellectual disabilities do not take the opportunities offered by the society.
7. Like all other people, people with intellectual disabilities have goals and meaning in their lives.
8. People with intellectual disabilities often commit crimes.

**Modern Denial of continuing discrimination**

9. Society takes more care of people with intellectual disabilities than is fair to other groups.
10. People with intellectual disabilities are getting too demanding in their push for equal rights.
11. People with intellectual disabilities have more to offer society than they have been given the opportunity to.
12. Most people with intellectual disabilities are no longer victims of discrimination in Sweden.
13. It is right that people with intellectual disabilities sometimes get special support

from society to find appropriate jobs. (R) Note: Items with (R) have reversed coding.

14. The situation for people with intellectual disabilities is good as it is.
15. People with intellectual disabilities get too little attention in the media.
16. People with intellectual disabilities are in general treated in the same way as people without intellectual disability in society.
17. Negative attitudes in society make the lives of people with intellectual disabilities difficult.
18. It is easy to understand that people with intellectual disabilities and their relatives still struggle against the injustice they suffer in society. (R) Antagonism toward demands.
19. There have been enough societal efforts in favor of people with intellectual disabilities. Resentment about special favors.

**ANEXO C – INSTRUMENTO UTILIZADO POR JOHN FREER (2018), NO CANADÁ.**

**Item 1** – It is our profession's responsibility to teach students with disabilities.

**Item 2** – Education of students with disabilities helps these students to reach their fullest potential.

**Item 3** – I have respect for my students who have disabilities.

**Item 4** – I can learn a lot from my students with disabilities.

**Item 5** – Teaching students with disabilities takes up a disproportionate amount of time I could use to help other students.

**Item 6** – Understanding my students with disabilities are (or will be) very important to me, as an educator.

**Item 7** – My working with students who have disabilities is unfair to my other students, as it requires additional time and resources.

**Item 8** – When a student with a disability is in my classroom. I feel uneasy.

**Item 9** – I often feel irritated when I must make time-consuming accommodations for a student with a disability.

**Item 10** – I feel uncomfortable communicating with students who have disabilities.

**Item 11** – I feel proud to advocate for accommodations for students with disabilities.

**Item 12** – I feel empathetic toward my students with disabilities

**Item 13** – I feel nervous when teaching students who have disabilities.

**Item 14** – When presented with an opportunity to work with a student who has disabilities, I feel hopeful that I can provide meaningful education.

**Item 15** – I advocate for my students with disabilities to be included within the classroom.

**Item 16** – I don't hesitate to make accommodations for my students with disabilities who need them.

**Item 17** – I welcome students with disabilities into my classroom.

**Item 18** – If working within a school or organization that was inaccessible to students with disabilities I would bring this to the attention of those in power.

**Item 19** – I avoid working with students with disabilities whenever possible.

**Item 20** – I actively seek opportunities to assist students with disabilities.

**Item 21** – When I am too busy with other students. I don't want to take the time to provide special accommodations for my students with disabilities.



## ANEXO D – VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO

1. É responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as) ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA.
2. A educação dos estudantes com deficiência e/ou TEA os ajuda a atingir seu máximo potencial.
3. Tenho respeito pelos meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
4. Posso aprender muito com os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
5. Ensinar estudantes com deficiência e/ou TEA desprende uma quantidade desigual de tempo que eu poderia utilizar para ajudar outros estudantes.
6. Compreender meus estudantes com deficiência e/ou TEA é, ou será, muito importante para mim como educador(a).
7. Meu trabalho com estudantes com deficiência e/ou TEA é injusto com meus outros estudantes, pois ele requer tempo e recursos adicionais.
8. Quando um estudante com deficiência e/ou TEA está na minha sala de aula, fico apreensivo(a).
9. Frequentemente me sinto incomodado(a) quando preciso fazer adaptações demoradas para estudantes com deficiência e/ou TEA.
10. Sinto-me desconfortável em me comunicar com estudantes com deficiência e/ou TEA.
11. Defendo adaptações para estudantes com deficiência e/ou TEA, quando necessárias.
12. Busco compreender os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
13. Sinto-me nervoso(a) quando ensino estudantes com deficiência e/ou TEA.
14. Quando tenho a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA, sinto-me otimista de poder oferecer uma educação significativa.
15. Defendo que meus estudantes com deficiência e/ou TEA sejam incluídos em sala de aula.
16. Não hesito em fazer adaptações para meus estudantes com deficiência e/ou TEA que precisam delas.
17. Recebo de modo acolhedor estudantes com deficiência e/ou TEA em minha sala de aula.
18. Se trabalhasse em uma escola ou organização inacessível a estudantes com deficiência e/ou TEA, alertaria os gestores.
19. Evito trabalhar com estudantes com deficiência e/ou TEA sempre que possível.
20. Busco ativamente auxiliar os meus estudantes com deficiência e/ou TEA.
21. Quando estou muito ocupado com outros estudantes, não quero dispor de tempo providenciando adaptações especiais para meus estudantes com deficiência e/ou TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), adaptado de Freer (2018).