



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

As Atitudes dos Professores de 2º e 3º Ciclos Face
à Inclusão De Crianças Com Necessidades
Especiais de Educação

Joana Agostinho

14394

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor José Morgado

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Finalizada uma das grandes etapas da minha vida, não poderia deixar de agradecer o apoio de algumas pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para que não só este trabalho, mas o meu percurso até aqui fosse possível.

Deixo os meus agradecimentos mais sinceros ao Professor Doutor José Morgado.

Ao meu sempre amigo José Parreira, por toda a dedicação que me demonstrou.

A toda a minha família que me acompanha em todos os momentos e me apoiou nesta grande etapa.

Aos meus amigos, Carlos Granadas, Cláudia Horta Ferreira e Ricardo Taborda que não me deixaram desistir.

RESUMO

O presente estudo visa analisar as atitudes dos professores do 2º e 3º ciclos face à Inclusão de crianças com NEE, esta é uma problemática pertinente no sentido em que se pretende perceber o impacto na comunidade educativa da inclusão de crianças com NEE no ER.

As atitudes da sociedade para com a pessoa com deficiência foram sofrendo muitas evoluções ao longo dos tempos. A maioria dos autores define três grandes etapas na evolução no que respeita ao atendimento das pessoas com deficiência: a etapa das instituições ou assistencial, a etapa da educação especial e a etapa da normalização (González, 1981).

A escola inclusiva, alterou em grande parte as práticas existentes nas escolas até então, dando origem à concepção de que todos os alunos têm direito a uma educação sem exclusões.

No entanto, o caminho para a inclusão continua a ser feito, não se trata de um percurso fácil. Trata-se de um percurso que implica grandes mudanças, nas escolas, nas atitudes, na própria sociedade.

Palavras-Chave: Necessidades Especiais de Educação, Atitudes, Escola Inclusiva, Inclusão

ABSTRACT

This study aims to analyze the attitudes of teachers in the 2nd and 3rd cycles against the inclusion of children with SEN, this is a relevant issue in the sense that if you want to understand the impact on the educational community inclusion of children with SEN in the ER.

The attitudes of society towards disabled people were suffering many evolutions over time. Most authors define three major stages in the evolution regarding the care of persons with disabilities: a step or institutional care, special education step and stage of normalizing (González, 1981).

The inclusive school, largely changed the practices in schools, giving rise to the notion that all students are entitled to an education without exclusion.

However, the way to inclusion continues to be made, it is not an easy route. It is a journey that involves major changes in schools, attitudes in society.

Keywords: Special Needs Education, Attitudes, Inclusive School, Inclusion

INDÍCE

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Introdução	7
Revisão da Literatura	9
As Atitudes	9
As Atitudes Face à Pessoa Com Deficiência	10
Evolução das Perspectivas Sobre a Educação de Crianças com N.E.E.....	12
Método	18
Participantes	18
Instrumentos	18
Procedimento	19
Resultados	22
Discussão	26
Referências.....	28

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a filosofia em relação à educação de crianças com Necessidades Especiais de Educação tem vindo a mudar. No entanto, continuam bem presentes nos tempos que correm, histórias de muitas pessoas que continuam a ser alvo de rejeição ou exclusão.

A mudança de que falamos em relação a crianças com Necessidades Especiais de Educação implica uma importante transição da integração escolar para a inclusão. Neste sentido, este estudo surge a partir desta mesma preocupação e visto que esta é uma mudança ocorrida ao longo da história da humanidade e que se prolonga até à actualidade, é necessário entendermos esta mesma mudança como o reflexo da evolução da própria sociedade. Sendo que esta mesma evolução trouxe consigo não só outro tipo de valores como diferentes atitudes perante a pessoa com deficiência

Devido a esta evolução que ocorreu não só ao nível sociedade, mas também aos níveis económico e cultural, uma das características que podemos encontrar hoje em dia nas nossas salas de aula é a diversidade. Como tal, aquelas que são as bases de uma educação inclusiva são imprescindíveis. Porém, o princípio da educação inclusiva não se restringe à colocação de uma criança ou jovem com Necessidades Especiais de Educação (NEE) junto dos seus pares, é necessário assegurar que a escola se desenvolva com qualidade e a todos os níveis, fundamentalmente para todos os alunos (Morgado, 2009).

Tendo em conta que a exclusão escolar pode ser considerada a primeira etapa para a exclusão social é da competência da escola, a definição e operacionalização de estratégias capazes de responder às diferentes necessidades de educação dos alunos, porque a educação é para todos e é além do mais um direito da criança.

A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão, como tal implica uma reestruturação a vários níveis, ao nível cultural, político ao nível de práticas de modo a responder à diversidade dos alunos em cada escola (Morgado 2009).

No entanto, a educação inclusiva não se orienta apenas para os indivíduos que sejam portadores de deficiência ou que sejam categorizados como alunos com NEE, estes programas promovem também mais eficazmente o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação que também terão consequências positivas na formação pessoal. São vários os estudos que indicam que a presença de alunos com NEE no ensino regular estimulam as experiências e qualidade das aprendizagens de

alunos em risco escolar e social, bem como de alunos com insucesso académico (Morgado, 2009).

Os programas e práticas que são desenvolvidos com vista a uma educação inclusiva, aquando da sua avaliação demonstram baixos níveis de eficácia e inclusão, o que origina o fracasso e frustração entre alunos, famílias e professores. Pode-se dizer que este fracasso está na grande maioria dos casos relacionada com a inexistência ou diminuta formação dos profissionais, dos critérios para organização das turmas e da falta de apoios. Entende-se por isso que, a qualidade da resposta educativa assenta na avaliação rigorosa e compreensiva das necessidades dos alunos e no planeamento adequado da intervenção, sendo que, a qualificação dos professores, de ensino regular e de educação especial, assume-se como instrumento essencial de uma educação de qualidade que contemple todos os alunos (Morgado,2009).

Como é referido no decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”

Os princípios de educação inclusiva são deste modo uma ferramenta fundamental no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, não só no contexto escolar mas também social.

O mesmo decreto-lei menciona ainda, “No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.”

“A promoção da igualdade de oportunidades, valorização da educação e promoção da melhoria na qualidade do ensino, são aspectos determinantes para a obtenção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (Decreto lei 3/2008)

REVISÃO DA LITERATURA

As Atitudes

Nas últimas décadas pode-se assistir finalmente, a algumas mudanças significativas relativamente à forma como a sociedade olha e se relaciona com pessoas que por alguma razão nasceram diferentes daquele que é conhecido como o padrão “normal” do Homem.

Perante a problemática em estudo, torna-se pertinente o esclarecimento de alguns conceitos, como as atitudes.

Autores como Steele (2003) e Giges & Garcia (2002) defendem que, para que o êxito de um programa seja alcançado é fundamental que as atitudes face à inclusão sejam positivas, tal como afirmámos na Introdução deste estudo.

Uma vez que , as atitudes não se podem considerar comportamentos observáveis, estas são mais facilmente detectadas em alguns comportamentos verbais, como tal, são o indivíduo constrói e modela as suas atitudes ao longo da vida.

Lima (2004), defende por isso que as atitudes resultam das interações sociais do indivíduo, pois ao longo da vida este interage com os mais diversos grupos. Segundo este mesmo autor as atitudes surgem face a um qualquer objecto e resultam sempre numa posição em relação a esse mesmo objecto que está desta forma a ser avaliado. Tratam-se assim de experiências individuais que são sempre susceptíveis de mudança e que embora não directamente observáveis, surgem a partir das respostas dadas pelo indivíduo.

Também no que diz respeito à formação de atitudes, as perspectivas teóricas são muito diversas. Para o autor acima referido, a formação das atitudes explicam-se através de duas dimensões: a dos processos cognitivos e a do processo afectivo. Por um lado, a formação das atitudes prende-se com a aquisição de crenças, por outro trata-se de um processo que não possui um suporte racional, respectivamente.

Para Ferreira (1994), as características genéticas, embora com menos importância do que as questões ambientais, contribuem também para o processo de formação das atitudes.

Tendo em conta a problemática aqui presente, as atitudes dos professores de 2º e 3º ciclos para com alunos com NEE, é importante percebermos não só o processo de formação de atitudes mas também a mensurabilidade das mesmas. Como já referimos, a atitude não é directamente observável, no entanto, conseguimos entender que a atitude surge através de uma manifestação, manifestação essa que pode ser observada e é mensurável.

Através de escalas de atitude, como a que utilizámos neste estudo, podemos perceber a relação entre as diversas variáveis, obtendo desta forma o grau de concordância do indivíduo perante o objecto. Deste modo, as escalas de atitudes têm dois objectivos fundamentais: em primeiro lugar medem as características dos indivíduos, sendo que o mesmo situar-se-á num ponto e usará esses mesmos respondentes como estímulos do que lhe é apresentado, isto é, relacionar-se-á com o objecto a ser avaliado (Moreira,1986).

As Atitudes face à pessoa com deficiência

Os estudos realizados acerca das atitudes face à pessoa com deficiência concluíram que ao nível da sociedade, esta desvaloriza as características da deficiência e também o modo como as pessoas ditas “normais” reagem à pessoa com deficiência é condicionado pelos contextos situacionais. Porém, embora se tenha concluído que as pessoas com deficiência demonstram sentimentos de simpatia, perante encontros entre estes e pessoas ditas “normais”, surge como resposta comportamental o afastamento (Soder, 1990).

Alguns estudos indicam-nos que as atitudes face à pessoa com deficiência, embora estejam a melhorar, baseiam-se sobretudo na falta de experiência e de informação (Jones e Guskin (1986). Poderemos afirmar que muito possivelmente, as pessoas que têm experiência com pessoas com NEE demonstram atitudes mais positivas

No que diz respeito aos professores, todos eles apresentam atitudes diferentes em relação aos alunos com NEE, pois o que para um professor de educação especial é visto como trabalho e mais um motivo de empenho, para outro professor, a presença de um aluno com NEE na sua sala de aula poderá ser apenas sinónimo de complicações.

No entanto, se olharmos para a função da escola, esta desenvolve um papel fundamental, sobretudo para estes alunos, pois os seus objectivos, deverão ser, em primeiro

lugar, ajudar o aluno a integrar-se e a organizar as regras e normas que foi aprendendo ao longo do tempo, nomeadamente no seio da família e na sociedade em geral. E é esta função que é fulcral quando falamos das atitudes dos professores, pois como parte fundamental e integrante da escola, devem saber desempenhar esta função, tendo em conta que não devem existir diferenças ao nível qualitativo entre os alunos ditos “normais” e as crianças com NEE e que as suas atitudes serão muito importantes no que respeita ao sucesso educativo de todas as crianças.

Note-se que em 1985, a UNESCO, realizou um estudo para entender quais seriam as perspectivas dos professores face à integração de alunos com NEE no Ensino Regular. Os resultados deste estudo revelaram que metade dos professores demonstrara uma atitude favorável face à integração dos alunos com NEE nas suas turmas, a outra metade preferia que estes alunos ficassem em turmas separadas.

Podemos assim considerar, segundo Palácios (1987), duas variáveis respeitantes aos professores que são fundamentais para a inclusão, a sua formação e as atitudes, pois como já mencionámos, muitos são os estudos que apontam como conclusão que os professores não têm formação adequada para trabalhar com alunos com NEE.

Evolução das perspectivas sobre a educação das crianças com Necessidades Especiais De Educação

Durante muito tempo as pessoas que eram consideradas “diferentes” eram postas de parte, marginalizadas pela própria sociedade. O chamado “princípio da normalização” marcou a mudança no sentido destas pessoas obterem os mesmos direitos que todas as outras. Segundo este princípio Bank-Mikkelsen (cit. por González, 1993), sugere que o “cidadão com deficiência deverá desenvolver uma vida tanto quanto a sua deficiência o permitir”.

Este novo olhar sobre a pessoa com deficiência salientou o direito da pessoa com deficiência ter acesso a todos os serviços de que a sociedade dispõe, o que obrigatoriamente inclui o acesso à educação.

Países como os Estados Unidos da América, Canadá e Inglaterra foram pioneiros neste processo de integração de crianças e jovens com deficiência em escolas de ensino regular.

Em Portugal, esta transformação aconteceu no final da década de setenta, porém só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo é que crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) viram concretizado o estabelecimento do seu direito a uma educação adequada e se possível em regime integrativo. No entanto, apenas não é apenas a legislação que se deve transformar, é necessário que também a sociedade e nomeadamente quem intervém no processo educativo destas crianças apresentem atitudes e ajam no sentido de tornar a integração efectiva. Esta integração não é nada mais, nada menos do que uma aceitação destas crianças e jovens tal como são, com os mesmos direitos de todos os outros em que é necessário facultar-lhes os serviços de que necessitam de modo a que possam ampliar as suas oportunidades e ter uma vida dita “normal”. No entanto, tudo aquilo que é feito no sentido de alcançar a normalização, é muitas vezes motivado pela economia ou pela política, resultante da falta de sensibilidade.

Stephens et. Al. (1982), definem a integração como *“a educação de alunos com deficiência moderada num ambiente o menos restrito possível. Baseia-se na filosofia de igualdade de oportunidades educativas que se aplica através de uma planificação individual para promover a aprendizagem, um rendimento escolar e uma normalização apropriados.”* (p.10).

O que aconteceu foi que as crianças com NEE faziam parte do currículo com a turma de ensino regular e outra parte da aprendizagem era feita com um professor especializado, todavia esta forma de ensino causou indignação em pais e professores que referiram que tal poderia originar atitudes “injustas” em relação a estes alunos. Logo, entendeu-se que esta perspectiva integrativa contempla a pessoa apenas em relação à sua deficiência, isto é, pessoas com deficiência têm necessidade de frequentar um ensino especial. Foi então que surgiu a escola inclusiva, que defende que independentemente das suas necessidades, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola de Ensino Regular da sua área de residência.

As atitudes da própria sociedade para com a pessoa com deficiência foram sofrendo muitas evoluções ao longo dos tempos. A maioria dos autores define três grandes etapas na evolução no que respeita ao atendimento das pessoas com deficiência: a etapa das instituições ou assistencial, a etapa da educação especial e a etapa da normalização (González, 1981).

Relativamente à primeira etapa, situa-se até ao século XIX, a pessoa com deficiência era sujeita a internamento, na medida em que, seria uma forma de proteger aquela pessoa da sociedade e como tal decidia-se se esta era de certo modo perigosa ou não, por outro lado o internamento poderia ser feito no sentido de proteger a sociedade da pessoa com deficiência, pois poderia causar danos na mesma. Através desta concepção podemos constatar a forma discriminativa como a pessoa com deficiência era tratada e julgada. Acontecia que nesta etapa as pessoas com deficiência eram postas de parte pela sociedade, eram marginalizadas e internadas em instituições que se situassem fora dos grandes aglomerados. Portanto, até esta altura a educação para as pessoas com deficiência era como se não existisse, no sentido em que, estas tratavam-se se seres que não eram educáveis e os cuidados prestados limitavam-se à alimentação e escassos cuidados médicos.

No final do mesmo século e princípio do século XX, deu-se uma grande passo na forma como se deveria tratar a pessoa com deficiência, pois passou a existir a preocupação com a educação das crianças com deficiência. É esta a etapa da Educação Especial. A partir desta altura, as instituições deixaram então de ser fundamentalmente assistenciais e devido ao modelo médico aceitavam pessoas com todos os tipos de deficiência. Porém, só no final do século XIX é que surgiram as primeiras escolas para deficientes visuais e auditivos e surge então a preocupação para com o deficiente mental em termos de tratamento a assiste-se ao início da educação segregada.

Criaram-se então centros específicos, porque a partir desta altura houve um grande estudo acerca das etapas de desenvolvimento da criança (aparecimento da psicologia evolutiva), acerca do desenvolvimento de instrumentos de medição das capacidades das crianças, que permitiam a sua classificação (trabalhos de Binet e Simon), surgem os conceitos de Idade Mental e Quociente de Inteligência (permitindo a classificação das crianças em Deficientes Mentais: profundos, severos e ligeiros; Normais e Sobredotados). Deste modo era possível reestruturar as instituições e construir os programas educativos moldados às características dos alunos.

Devido ao surgimento da escolaridade obrigatória muitas crianças foram detectadas por apresentarem grandes dificuldades ao nível do ritmo de trabalho e caso tal se verificasse, essas mesmas crianças eram colocadas em centros específicos, ou seja, assiste-se nesta fase à criação de Instituições de Educação Especial.

A última etapa, a etapa da normalização é marcada sobretudo pela emergência de imensos factores que alteraram a concepção de Educação Especial. Factores estes que segundo Garcia (1991) e González (1993) aconteceram ao nível dos avanços nas ciências como a medicina, a psicologia, a biologia e a pedagogia, conferindo uma nova visão da pessoa com deficiência, uma visão mais optimista, uma vez que, passa a considerar-se que independentemente do grau de deficiência, ela tem capacidade para aprender; passam a ser reconhecidos os direitos dos deficientes não só a cuidados médicos mas também o direito à educação no sentido de desenvolver o máximo possível as suas capacidades; tomou-se consciência de que muitas instituições eram desumanas e sem qualidade; consciencialização da marginalização. A normalização surgiu assim como um movimento que proporcionou a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

Para Bank-Mikkelsen (cit. por González, 1993), a normalização trata-se da *“possibilidade do deficiente mental desenvolver uma vida normal tanto quanto a sua deficiência permitir”*.

O conceito de NEE é, no entanto, mais difícil de encontrar consenso entre os autores. Para Brennan (1990), a NEE existe quando *“há uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas) que afecta a aprendizagem a tal ponto*

que são necessários todos ou alguns dos meios especiais de acesso ao currículo (especial ou modificado), ou umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer momento do percurso que vai desde a leve até à aguda e pode ser permanente ou apresentar-se num momento determinado na aplicação do currículo” (p.36).

Segundo o Warnok Report, documento que introduz pela primeira vez o conceito de Necessidades Especiais de Educação (NEE), as NEE são aquelas que requerem o fornecimento de meios especiais como, equipamentos, modificações ao nível do meio físico, recursos ou técnicas de ensino especial.

Para Marchesi & Martin (1995), os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais são conceitos fundamentais e que devem ser considerados quando se consideram existentes, as necessidades especiais de educação. Neste caso, o conceito de deficiência é evitado e o problema deixa de estar centrado no aluno.

Em 1994, em Salamanca, aquando da realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, o conceito de NEE é redefinido e alargado, marcando assim uma nova orientação, uma orientação de inclusão nas escolas, de modo a que as atitudes discriminatórias fossem eliminadas e contribuindo para a constituição de uma sociedade com mais justiça, uma sociedade inclusiva.

A Declaração de Salamanca foi assinada por diversos países e propôs assim o estabelecimento de programas de resposta às Necessidades Educativas Especiais de forma a garantir uma educação para todos, cimentando também os princípios pelos quais os governos se devem orientar a fim de assegurarem uma Educação Inclusiva. Estes princípios são os seguintes:

- Cada criança tem direito fundamental à educação.
- Cada criança tem características, interesses e capacidades que lhe são próprias.
- As escolas regulares devem receber os alunos com Necessidades Especiais de Educação e os programas educativos devem ser planeados e implementados em função das características e necessidades dos alunos.

Como já referido, a partir deste momento a perspectiva deixa de estar centrada na criança e passa a ser centrada no contexto e no currículo.

Assumiremos então aquele que passou a ser considerado o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

Para Correia (2003), são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais, aqueles que por apresentarem determinadas condições específicas poderão necessitar de apoio de serviços de educação especial por um período, mais ou menos longo de forma a facilitar o seu desenvolvimento, aos níveis académico, pessoal e sócio-emocional.

A partir deste momento podemos considerar que a inclusão escolar passa a ser um movimento crescente e que envolve não só o aluno como anteriormente, mas sim um vasto leque de intervenientes como professores, pais e a própria comunidade. E as Necessidades Especiais de Educação passam a ser vistas como necessidades que qualquer pessoa em determinado período, em determinada fase da sua vida pode ter.

Porém, este caminho de inclusão continua a ser feito, não se trata de um percurso fácil. Trata-se de um percurso que implica grandes mudanças, nas escolas, nas atitudes, na própria sociedade.

Como já tivemos oportunidade de abordar, a escola inclusiva, alterou em grande parte as práticas existentes nas escolas até então, dando origem à concepção de que todos os alunos têm direito a uma educação sem exclusões. A escola inclusiva é uma exigência social e política, no entanto, o caminho está ainda a ser percorrido e o próprio conceito de inclusão não é sinónimo de unanimidade, uma vez que, ainda se confunde com o conceito de integração.

Tratam-se de conceitos e modelos diferentes, por isso importa reflectir. A educação inclusiva é uma transformação gradual em que se destaca a ajuda e cooperação entre todos os intervenientes, pais, professores e comunidade, que origina um ambiente positivo, propício ao ensino e à aprendizagem e em que a diversidade é uma característica das salas de aula.

O presente estudo visa analisar as atitudes dos professores do 2º e 3º ciclos face à Inclusão de crianças com NEE, esta é uma problemática pertinente no sentido em que se pretende perceber o impacto na comunidade educativa da inclusão de crianças com NEE no ER.

Segundo Vaz (2005), em Portugal não existem muitas investigações que nos indiquem o quanto as atitudes dos professores podem interferir nos resultados destes alunos.

Com este estudo, pretende-se conhecer as atitudes dos professores de 2º e 3º ciclos, face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, compreender a relação existente entre “género”, “atitudes” e “experiência de ensino com crianças com NEE”.

Pretende-se assim relacionar as variáveis independentes, “género” e “experiência de ensino com crianças com NEE”, com o tipo de atitude manifestada.

MÉTODO

O objectivo presente na investigação é o estudo das atitudes dos professores de 2º e 3º ciclos face à Inclusão de crianças com NEE.

Participantes

Participaram no estudo 56 professores (39 do sexo feminino e 17 do sexo masculino). A maioria dos participantes tem mais de 35 anos, no entanto, cerca de 46,4 % dos inquiridos têm mais de 45 anos.

Os 56 participantes distribuem-se pelo 2º e 3º ciclos de ensino e leccionam em escolas do ensino público dos distritos de Lisboa e Leiria.

Caracterização da Amostra

Nesta secção serão apresentados alguns dados que caracterizam a amostra em estudo.

Tabela 1:

Anos de Docência	N	%
< 5	3	5,4%
5-10	5	8,9%
11- 15	14	25%
>15	34	60,7%
Total	56	100%

Na tabela 1 pode-se analisar que a maioria dos participantes do estudo, cerca de 60,7% é docente há mais de 15 anos.

Tabela 2:

Número de Alunos com N.E.E.'s	N	%
1	1	1,8%
2	8	14,3%
3	11	19,6%
4	7	12,5%
5	7	12,5%
6	1	1,8%
7	2	3,6%
8	6	10,7%
9	3	5,4%
10	4	7,1%
11	1	1,8%
Não Assinalou	5	8,9%
Total	56	100%

Na Tabela 2, podemos observar o número de alunos com N.E.E.'s que cada professor tem nas suas turmas. É de salientar que cerca de cerca de 19,6% dos professores têm 3 alunos com N.E.E.'s nas suas turmas.

Tabela 3:

Anos de experiencia com alunos com NEE's	Áreas Disciplinares			Total
	Mat./Ciências	Humanidades	Artes	
<5	0	5	2	7
5-10	9	10	1	20
11-15	3	6	2	11
>15	3	10	5	18
Total	15	31	10	56

Na Tabela 3, verificam-se o número de anos de experiência com alunos com N.E.E.'s que os participantes têm, tendo em conta as diferentes áreas disciplinares que leccionam.

Tabela 4:

Anos de experiência com alunos com N.E.E.'s	N	%
< 5	7	12,5
5-10	20	35,7
11- 15	11	19,6
>15	18	32,1
Total	56	100

Na tabela 4, verificamos que cerca de 35,7% dos participantes tem cerca de 5 a 10 anos de experiência com alunos com N.E.E.'s.

Instrumentos

Como instrumento para este estudo foi utilizada uma escala para medir as atitudes, designada por AFI (Atitudes Face à Inclusão), validada em Portugal pelo seu autor Vaz, Jorge (2005). (Anexo I)

O instrumento utilizado é um constituído por três partes.

A primeira parte diz respeito às características pessoais e profissionais, que permite caracterizar os participantes ao nível das diversas variáveis como idade e anos de experiência. Nesta parte, foram introduzidas algumas questões não contempladas no questionário original. Introduzimos questões que nos permitiram diferenciar os diferentes anos que cada um dos participantes lecciona e por outro lado pareceu-nos igualmente importante a introdução de uma pergunta relativa às disciplinas que os mesmos participantes leccionam, bem como o número total de alunos.

A segunda parte é uma escala, a AFI (Atitudes Face à Inclusão), construída e validada por Vaz (2005), aquando da tese de doutoramento em Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho e que pretendeu avaliar as atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

Trata-se de uma escala constituída por 27 itens tipo Lickert, com o formato de cinco modalidades “*Concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo completamente*”.

Os 27 itens são: 1- O contacto com alunos com N.E.E.’s em aulas do Ensino Regular (E.R.) não contribui para que os alunos assumam condutas inadequadas./ 2- O aluno com N.E.E.’s não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”./ 3- É difícil manter a ordem numa turma de E.R. na qual estão incluídos alunos com N.E.E.’s./ 4- Devido à falta de autocontrole dos alunos com N.E.E.’s não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de E.R../ 5- Normalmente os alunos com N.E.E.’s comportam-se adequadamente na turma de E.R../ 6- A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com N.E.E.’s, fica reduzida visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade./ 7- O apoio motiva o aluno para superar as suas dificuldades./ 8- Os alunos com N.E.E.’s não obteriam mais proveito de fossem educados em Intuições de Ensino Especial./ 9- A inclusão de alunos com N.E.E.’s no E.R. obriga a uma alteração das actividades normais da aula./ 10- A educação dos alunos com N.E.E.’s numa turma de E.R. atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”./ 11-

Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de E.R./ 12- Os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com N.E.E.’s têm menos possibilidades de se desenvolverem./ 13- A inclusão escolar de alunos com N.E.E.’s é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo./ 14- A presença de um aluno com N.E.E.’s numa turma de E.R. não interfere com o progresso dos colegas./ 15- A educação dos alunos com N.E.E.’s em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência./ 16- Os alunos com N.E.E.’s têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de E.R./ 17- A atenção que requerem os alunos com N.E.E.’s não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma./ 18- Os que estão a favor da inclusão dos alunos com N.E.E.’s no E.R., na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade de ensino./ 19- Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com N.E.E.’s, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem./ 20- A presença de um aluno com N.E.E.’s numa turma de E.R. proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos./ 21- Atender alunos com N.E.E.’s em turmas de E.R. não é benéfico, nem para o aluno com N.E.E.’s nem para o aluno dito “normal”./ 22- Incluir na turma regular alunos com N.E.E.’s ocasiona mais benefícios que problemas./ 23- As aprendizagens académicas dos alunos com N.E.E.’s fazem-se lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de E.R./ 24- Sem uma formação especializada, dificilmente o prof. do E.R. poderá dar uma resposta adequada aos alunos com N.E.E.’s./ 25- Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil./ 26- A heterogeneidade das turmas não é um factor de insucesso escolar./ 27- Nas classes regulares, os alunos com N.E.E.’s podem acelerar o seu ritmo de aprendizagens, pois tomam como estímulo e modelo os alunos dito “normais”.

Relativamente à terceira parte, solicita-se a opinião dos participantes acerca das condições que consideram importantes para que possa ser implementado efectivamente o processo de inclusão.

Procedimento

Para a realização deste estudo, procurou-se recolher num conjunto de várias escolas uma amostra, cujo critério de selecção seria, os ciclos de ensino dos participantes, isto é, 2º e 3º ciclos. Os questionários foram entregues presencialmente a professores de 2º e 3º ciclos em escolas dos concelhos de Bombarral e Lourinhã.

Os participantes foram informados da confidencialidade e anonimato das suas respostas.

Para além disso, acrescenta-se o facto de precederem ao inquérito, algumas notas acerca da inclusão, que o inquirido deve ter em conta na resposta ao mesmo como:

*“Os alunos que, por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de **apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, por forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional**”.*

Por **condições específicas** entende-se *“O conjuntos de problemáticas relacionadas com autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde”.*

As condições específicas são identificadas através de uma **avaliação compreensiva**, feita por uma **equipa multidisciplinar**, também designada por **equipa de programação educativa individualizada (E.P.E.I)**

Por serviços de educação especial entende-se *“ O conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se sempre que possível, na classe de ensino regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades”.*

As variáveis independentes utilizadas no estudo são: “Género”, “Experiência de ensino com crianças com NEE”.

A variável dependente é a atitude dos professores do Ensino Regular (E.R.), face à inclusão de crianças com Necessidades Especiais de Educação (NEE), na sala de aula.

Para melhor analisarmos o tipo de atitudes dos nossos participantes face à inclusão resolvemos atribuir o carácter positivo ou negativo a cada uma delas consoante estas sejam mais positivas, ou mais negativas face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como tal procedemos à inversão dos itens positivos do nosso questionário.

Os dados foram depois analisados através do *software SPSS Statistics 17.0.0*.

RESULTADOS

Tabela 5:

Citações a favor da inclusão (ordem crescente)	%
Pergunta 1	8,3%
Pergunta 2	20,8%
Pergunta 6	8,3%
Pergunta 7	12,5%
Pergunta 10	4,2%
Pergunta 17	20,8%
Pergunta 22	4,2%
Pergunta 23	4,2%
Pergunta 26	8,3%
Pergunta 27	8,3%

Na tabela 5 estão representadas as percentagens correspondentes às perguntas que constituem o questionário, relativamente à questão nº 28, que pede ao participante para enumerar por ordem crescente as cinco citações que mais lhe parecem a favor da inclusão.

Analisando os dados verificamos que dos 56 participantes neste estudo, 42 deles responderam à questão número 11, que pedia para classificar por ordem crescente, (de 1 a 7) as condições que considerassem mais importantes para que o processo de inclusão seja efectivo.

Também relativamente a esta questão podemos verificar que a maioria dos participantes, cerca de 35,7% aponta a formação específica para trabalhar com alunos com N.E.E.'s, como a condição mais importante para um que exista um processo de inclusão efectivo, sendo que logo a seguir apontam as atitudes dos professores como uma condição bastante importante (33%).

Verifica-se ainda que a média de Atitudes é cerca de 3,2 e o desvio-padrão de ,597 o que nos indica que as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com N.E.E's não são nem muito positivas, nem muito negativas.

Tabela 6:

Atitudes	N	Média	Desvio-Padrão
Feminino	39	3,161	,552
Masculino	17	3,294	,699

Na tabela 6, podemos comparar as médias de ambos os gêneros dos nossos participantes (Feminino e Masculino), relativamente às atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E.'s.

Tabela 7:

Atitudes		
Anos de experiência com alunos com N.E.E.'s	Média	Desvio-Padrão
< 5	3,532	,394
5-10	3,127	,547
11- 15	3,444	,752
>15	3,000	,551
Total	3,201	,597

Na tabela 7, podemos verificar a relação entre as atitudes manifestadas pelos participantes face à inclusão e os anos de experiência dos mesmos com alunos com N.E.E.'s. Verifica-se deste modo que as médias são muito semelhantes. Esta proximidade de valores foi confirmada quando através de uma ANOVA confirmámos a ausência de diferenças significativas. Deste modo podemos concluir que, para os nossos participantes, a variável anos de experiência com alunos com NEE, não parece introduzir diferenças nas suas atitudes face à inclusão.

DISCUSSÃO

Através da análise descritiva deste estudo, chegámos às seguintes conclusões:

Como podemos analisar através deste estudo, a maioria dos participantes cerca de 35,7% aponta a Formação Específica para trabalhar com alunos com N.E.E.'s, como a condição mais importante para um que exista um processo de inclusão efectivo, sendo que logo a seguir apontam as Atitudes dos Professores como uma condição bastante importante (cerca de 33%).

No entanto, para os participantes do nosso estudo a condição Técnicos Especializados é aquela que consideram menos importante, com apenas 11,9% dos sujeitos a indicarem esta condição.

Também através da análise dos nossos dados, podemos verificar que a média de Atitudes é cerca de 3,2, o que nos indica que as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com N.E.E.'s não são nem muito positivas, nem muito negativas. No entanto, seria de esperar outro resultado.

Se atentarmos ao facto de cerca de 33% dos participantes nos indicarem as Atitudes dos Professores como a condição mais importante para se poder realizar um efectivo processo de inclusão, esperar-se-ia que os mesmos demonstrassem atitudes mais positivas face à inclusão.

Comparando também as médias de ambos os géneros dos nossos participantes (Feminino e Masculino), relativamente às atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E.'s percebemos que não existem diferenças significativas entre Mulheres e Homens. O género feminino apresenta uma média de 3,294 e o género masculino de 3,161.

Por outro lado, o objectivo do nosso estudo era também perceber se a experiência de ensino com crianças com N.E.E.'s teria alguma influência nas Atitudes que os professores demonstram face à inclusão.

Autores como Steele (2003) e Giges & Garcia (2002) defendem que, para que o êxito de um programa seja alcançado é fundamental que as atitudes face à inclusão sejam positivas.

Seria expectável, conforme afirmámos no início do nosso trabalho, que os professores com mais anos de experiência com alunos com N.E.E.'s, apresentariam atitudes mais positivas face à inclusão. Porém analisando os dados deste estudo concluímos que não

existem diferenças significativas entre a experiência de ensino com crianças com N.E.E.'s e as atitudes manifestadas.

Alguns estudos indicam-nos que as atitudes face à pessoa com deficiência, embora estejam a melhorar, baseiam-se sobretudo na falta de experiência e de informação (Jones e Guskin (1986).

Seria de esperar que este estudo nos demonstrasse atitudes mais positivas relativamente ao processo inclusão de crianças com N.E.E's, no entanto, permite-nos pensar que este caminho de inclusão ainda está a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. Revista de Educación, 327, 69-82.
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora
- Beveridge, S. (2003). Prefacio. In C. Tilstone; L. Florian & R. Rose (Coord.): Promoción y desarrollo de practices educativas, (pp. 19- 22). Madrid: Editorial EOS
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais* (monografia de Licenciatura em Reabilitação. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Giges, A.S. & Garcia, O.M. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Éducation*, any XXVI, II Época,(pp45-50).
- González, G. M. F. (1993): Teoría y Análisis práctico de la Integración. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- González, T. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Madrid: Edit. Santillana, S. A.
- Jones, R. & Guskin, S. (1986). Attitudes and Attitude Change in Special Education. In R.L. Jones (Ed). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and practice* (pp.1-20). Reston, V.A.: Council for Exceptional Children.
- Lima, L.P.(2004). Atitudes. Em J.Vala e M.B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social*(pp.187-225). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Marchesi, A. (1995). A Prática das Escolas Inclusivas. Em Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

Moreira, D.A. (1986). *Avaliação do professor pelo aluno*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

Mac Millan, D. L.; Jones, R. L. & Meyers, C. E. (1974). The mentally retarded label: A review of research and theoretical analysis. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 241-261

Soder, M (1990). Prejudice or Ambivalence? Attitudes toward persons with Disabilities. *Disability, Handicap & Society* ,5, (3),227-241.

Steele, J. (2003). Vias para la inclusión. Em C.Tilstone, L. Florian, R, Rose (Coord.): *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp.269-288). Madrid:Editorial EOS

Stephens, T. M. & Braun, B. L. (1980). Measures of Regular Classroom Teacher's Toward Handicapped Children. *Exceptional Children*, 46 (4), 292-294

Vaz, J. J. M. (2005). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga