

ATITUDES DE PAIS E PROFESSORES PERANTE A INCLUSÃO

Nuno Pinto, ISPA-Instituto Universitário, nunoribpinto@gmail.com

José Morgado, ISPA-Instituto Universitário/UIPCDE, Jose.Morgado@ispa.pt

Resumo: A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem vindo a ganhar particular relevância nas escolas. Assim, torna-se fundamental compreender as atitudes dos pais e professores perante a inclusão, sendo este o principal objectivo deste estudo de carácter qualitativo. Para o efeito foram realizadas entrevistas livres constituídas por uma questão aberta, a 64 participantes, dos quais 34 professores e 30 pais, neste último grupo, 15 apresentavam contacto com inclusão e outros 15 não apresentavam contacto com inclusão. Os dados obtidos foram sujeitos a análise e tratamento com base no método de análise de conteúdo de Bardin e ainda a um processo de análise estatística com recurso ao SPSS. Os participantes, no geral, demonstraram atitudes positivas perante a inclusão enumerando vantagens tanto para as crianças com NEE, como para as crianças sem NEE, principalmente ao nível da aceitação social. Mencionaram também que as principais dificuldades se verificam essencialmente em duas áreas: por parte das escolas, mais especificamente ao nível da escassez de recursos humanos; e ainda por parte dos professores, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas com a gestão de sala de aula, referindo ainda a falta de formação dos professores para lidarem com crianças com NEE, como uma das dificuldades mais sentidas.

Palavras-chave: Inclusão; atitudes; pais; professores.

Introdução

A sociedade contemporânea onde vivemos encontra-se em constante mudança sendo que uma das áreas onde esta mudança é mais acentuada é precisamente a educação. O sistema de ensino em Portugal está motivado para fazer da escola uma comunidade educativa, que consiga responder adequadamente às necessidades educativas de cada aluno e onde se estimule a participação de todos os alunos, educadores e pais em busca de uma sintonia entre o ensino regular e a educação especial (Correia, 2008). É cada vez mais importante ter em conta a qualidade de vida quando falamos em educação. A escola, cada vez mais, tem um impacto maior sobre a qualidade de vida dos seus alunos (Tamarit, 2004).

A educação especial e a inclusão, não sendo o mesmo conceito, constituem-se como indissociáveis uma da outra, servindo de alicerce para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), e ao mesmo tempo os munir do conhecimento essencial para a sua inserção social e independência (Correia, 2008). Ainscow e Ferreira (2003) defendem que “considerar a educação inclusiva um movimento que luta e

defende principalmente pelos direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania.” (p. 114)

Marchesi (2004) refere que a cultura escolar se constitui como um pilar fundamental para a inclusão. A comunicação entre a escola e comunidade, nomeadamente os pais são os elementos que vão ajudar a elaborar todo o processo educativo. As atitudes parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus próprios filhos, os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças nestas idades e nas concepções que estas apresentam acerca de tudo o que se passa a sua volta. As atitudes positivas demonstradas pelos pais vão influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras. A forma como os professores olham para a inclusão e as atitudes que eles demonstram quando se fala de incluir uma criança com NEE na sala de aula do ensino regular, é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

A pesquisa efectuada demonstrou a existência de estudos direccionados para as atitudes de pais de crianças com NEE perante a inclusão. No entanto verifica-se a escassez de trabalhos de investigação que estudem as atitudes de pais de crianças sem NEE perante a inclusão, especialmente em Portugal, daí a pertinência deste estudo.

Assim, pretendemos conhecer a forma como os pais vêem a inclusão quando aplicada na escola dos seus filhos sem NEE, e também a forma como os professores do 1º ciclo olham para a inclusão, sendo esta a questão de partida para a elaboração deste trabalho. Visamos clarificar o conceito de inclusão, dando a conhecer à comunidade científica a forma como esta é vista pelos pais de crianças sem NEE e pelos professores de 1º ciclo.

Os professores e a Inclusão

Alguns dos estudos mais recentes mostram que os professores têm, na sua maioria, atitudes positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011; Sugden & Pearson, 2009). Contudo, apesar das atitudes demonstradas serem maioritariamente positivas, os professores também falam em algumas condicionantes que podem ser consideradas como entraves às boas práticas inclusivas por parte dos profissionais. É bem ilustrativo disto mesmo, o facto ter sido enumerado em diversos estudos que a tipologia da NEE evidenciada pelo aluno pode ser limitadora da inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Čagran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006), sendo que, em alguns destes estudos, o tipo de NEE que levantou mais preocupação está relacionada com problemas comportamentais e emocionais.

Para além da condicionante acima descrita, um outro factor que muitos dos professores parecem apontar como dificuldade é o da necessidade da existência de mais e melhores condições, nomeadamente ao nível dos recursos existentes nas escolas para poderem receber todos os alunos com NEE, sejam estes recursos humanos ou materiais. (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cross, Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Memisevic & Hodzic, 2011; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006). Também a falta de tempo e a necessidade de formação sentida por muitos professores foram apontadas, nalguns destes estudos, como sendo uma das necessidades principais para a inclusão de crianças com NEE. Em vários casos os professores relatam que não têm a formação adequada para poderem providenciar um serviço de melhor qualidade.

Também um dos factores que parece influenciar o tipo de atitudes demonstradas pelos professores em relação à inclusão é a experiência que cada um já tem a trabalhar com crianças

com NEE. Ao que os estudos puderam apurar, os professores com mais experiência a trabalhar com estas crianças parecem demonstrar atitudes mais positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Çağran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010).

Apesar destas condicionantes evidenciadas pelos diversos estudos, os professores consideram a inclusão como uma prática benéfica para os alunos com NEE, principalmente ao nível da aceitação social e da socialização (Avramidis & Kalyva, 2007; Cross, Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010).

Os pais e a Inclusão

No que diz respeito aos pais de crianças sem NEE e às suas atitudes perante a inclusão, no levantamento bibliográfico levado a cabo foi verificado que na maioria dos estudos, os pais demonstram ter atitudes positivas perante a inclusão de crianças com NEE nas turmas dos seus filhos (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney & Salend, 2000; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Um dos factores que parecem ter algum peso na definição das atitudes demonstradas pelos pais é exactamente o facto de terem ou não contacto com uma realidade inclusiva ou não (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Tafa & Manolitsis, 2003).

Estas atitudes positivas por parte dos pais, podem ser justificadas através dos benefícios que os mesmos enumeram para as crianças, estes são nomeadamente ao nível da integração na sociedade, na aprendizagem e nas competências sociais (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Cross,

Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Duhaney & Salend, 2000; Grove & Fisher, 1999; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Apesar desta demonstração de atitudes positivas por parte dos pais de crianças sem NEE relativamente à inclusão, existem também alguns trabalhos que evidenciam as preocupações demonstradas por estes pais relativamente à qualidade do ensino prestada aos seus filhos (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Estas preocupações prendem-se de alguma forma com a crença de que os professores não iriam dispor de tempo suficiente para atender às dificuldades de todos os alunos.

Objectivos

A inclusão tem vindo a procurar afirmar-se nas escolas portuguesas. Esta, visa promover a igualdade de direitos entre todos os alunos e também a capacidade de resposta dada pelas escolas às necessidades por eles apresentadas. Contudo apesar de cada vez mais esforços serem desenvolvidos para que este facto se possa verificar, ainda existe muita coisa por fazer no que respeita à formação e informação de toda a comunidade envolvente, nomeadamente professores e pais.

Todo o funcionamento da prática inclusiva é influenciado pela forma como esta é compreendida pelos seus intervenientes. Uma das melhores maneiras de entender a forma como a inclusão é percebida nas nossas escolas é precisamente ouvir estes intervenientes e compreender atitudes face à mesma.

Este estudo propõe-se a compreender quais as atitudes de pais e professores perante a inclusão de crianças com NEE nas salas do ensino regular. Para tal, procurou-se de forma mais específica:

1. Explorar se existem diferenças nas atitudes de pais e professores perante a inclusão;
2. Averiguar se existem diferenças nas atitudes de pais de crianças com contacto com a inclusão e pais de crianças sem contacto com a inclusão;

Método

Participantes

Os participantes presentes neste estudo são pais cujos educandos estejam a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Dos 30 pais que participaram neste trabalho, 15 dos quais os seus educandos têm aulas com crianças com necessidades educativas especiais e os restantes 15, os seus educandos não têm aulas com crianças com necessidades educativas especiais. Entre os 30 pais entrevistados, existem 3 níveis socioculturais diferentes, 10 pais são possuidores de escolaridade ao nível do ensino básico, 10 pais têm escolaridade ao nível do ensino secundário e 10 pais têm escolaridade ao nível do ensino superior.

Participaram também neste estudo 34 professores a leccionar ao 1º ciclo do ensino básico. Para abranger um leque de professores com as mais distintas características, os anos de experiência dos mesmos variam entre os 3 e os 30 anos de docência.

Relativamente ao processo de selecção dos participantes, este foi feito de 2 formas distintas, uma para cada tipo de participantes, pais e professores. Para os pais foi feita uma selecção por conveniência, de acordo com os pré-requisitos iniciais. Os professores foram escolhidos de forma aleatória, mediante contacto prévio com as escolas. No caso específico foram contactadas 4 escolas diferentes, 3 das quais no concelho de Setúbal e uma no concelho de Lisboa.

Instrumento

O método de colheita de dados escolhido para este estudo foi a entrevista aberta ou não estruturada, através da colocação de uma questão aberta aos participantes, deixando ao critério do participante mencionar quais os temas que ele considere serem mais pertinentes.

Como instrumento de colheita de dados foi aplicada uma entrevista que teve como questão “O que pensa da existência de uma criança com NEE na turma do seu filho? Entenda-se NEE como uma criança que precisa de ajuda para conseguir acompanhar o ritmo das outras crianças.” à qual os participantes responderam livremente. Cada entrevista teve uma duração média de 10 minutos.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à organização dos conteúdos em temas, categorias e sub-categorias. O quadro de análise das entrevistas não se encontrava previamente definido, tendo os temas, categorias e sub-categorias emergido da análise das entrevistas e de acordo com as respostas dos participantes, mantendo, no entanto sempre presente os objectivos deste estudo. De seguida é apresentado o referido quadro da análise de conteúdo.

Tema	Categoria	Sub-categoria
Opinião Geral (A)	Favorável (A1)	
	Desfavorável (A2)	
Vantagens (B)	Aluno c/NEE (B1)	Aceitação Social (B1.1)
		Aprendizagens (B1.2)
		Desenvolvimento (B1.3)
		Aprendizagem de competências Sociais (B1.4)
	Aluno s/NEE (B2)	Aceitação Social (B2.1)
		Desenvolvimento (B2.2)
		Aprendizagens (B2.3)
Professor (B3)		
Desvantagens (C)	Aluno c/NEE (C1)	Aprendizagens (C1.1)
		Desenvolvimento (C1.2)
		Aceitação social (C 1.3)
	Aluno s/NEE (C2)	
Limites (D)	Tipo de NEE (D1)	
	Ano Escolaridade (D2)	
	Idade (D3)	

	Apoio (D4)	
Dificuldades (E)	Professor (E1)	Gestão de tempo (E1.1)
		Gestão de sala (E1.2)
		Formação (E1.3)
		N.º alunos na sala (E1.4)
		Trabalho acrescido (E1.5)
	Logísticas (E2)	Mat. Didácticos (E2.1)
		Instalações (E2.2)
		Rec. Humanos (E2.3)
	Famílias (E3)	
Estratégias Inclusão (F)		
Opinião do ensino (G)		
Colaboração c Pais (H)		

Após a análise de conteúdo, procedeu-se ao tratamento estatístico dos resultados verificados em cada uma das categorias e/ou sub-categorias, pela utilização do programa SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences, versão 17). A comparação dos resultados nos diferentes grupos relativos às categorias e/ou sub-categorias, foi efectuada por meio da utilização dos testes Chi-quadrado e Fisher, testes não paramétricos indicados para variáveis qualitativas, considerando-se estatisticamente significativos os resultados com $p\text{-value} \leq 0,05$.

Resultados

No Tema A, “Opinião Geral”, relativamente aos 3 grupos implicados no estudo, constatou-se que a “Opinião Geral Favorável” reuniu a maioria das respostas. Foi ainda possível verificar, com o auxílio do teste Fisher, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos relativamente ao tema “Opinião Geral”. Maioritariamente, pais e professores demonstram ter uma opinião geral acerca da inclusão bastante positiva.

Tabela 1: Resultados obtidos por grupo no Tema B, referente às Vantagens em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

<i>Tema: B – Vantagens</i>							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Aluno c/ NEE – B1	Ac. Social – B1.1	18	52,9%	6	40%	3	20%
	Aprendizagem – B1.2	3	8,8%	3	20%	3	20%
	Desenvolvimento – B1.3	7	20,6%	4	26,7%	5	33,3%
	Ap. Comp. Sociais – B1.4	7	20,6%	2	13,3%	4	26,7%
Aluno s/NEE – B2	Ac. Social – B2.1	21	61,8%	10	66,7%	10	66,7%
	Desenvolvimento – B2.2	1	2,9%	0	0%	0	0%
	Aprendizagem – B2.3	0	0%	2	13,3%	0	0%
Professores – B3		4	11,8%	0	0%	0	0%

Legenda Tabela 1:

- Grupo 1 – Professores
- Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão
- Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão

No Tema B, “Vantagens”, verificou-se que tanto para o aluno c/NEE como para o aluno s/NEE, a sub-categoria “Aceitação Social” apresenta-se como sendo a mais referenciada pelos professores.

Relativamente aos pais de crianças c/contacto com inclusão, a sub-categoria mais referida foi também a “Aceitação Social” para os alunos com e sem NEE.

No último grupo, a sub-categoria mais vezes referida pelos participantes foi a do “Desenvolvimento” para alunos c/NEE. Já relativamente aos alunos s/NEE é a “Aceitação Social” a única sub-categoria mencionada pelos participantes neste grupo. Através do teste Fisher, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 (professores) e o grupo com o total dos pais relativamente à sub-categoria “Aceitação Social” ($f_i = 3,439$; $p = 0,054$). Nas restantes comparações entre grupos no que diz respeito às “Vantagens” não existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

Neste tema podemos verificar que pais e professores vêem a sub-categoria de “Aceitação Social” como aquela que representa um maior número de vantagens para alunos com e sem NEE.

Tabela 2: Resultados obtidos por grupo no Tema C, referente às Desvantagens em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

<i>Tema: C – Desvantagens</i>							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Aluno c/ NEE – C1	Aprendizagem – C1.1	3	8,8%	0	%	1	6,7%
	Desenvolvimento – C1.2	1	2,9%	0	%	1	6,7%
	Ac. Social – C1.3	1	2,9%	0	%	1	6,7%
Aluno s/NEE – C2		2	5,9%	1	6,7%	3	20%

Legenda Tabela 2:

- Grupo 1 – Professores
- Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão
- Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão

Ao analisar o Tema C, “Desvantagens”, por grupos de participantes, verifica-se que, para os professores, a inclusão trás mais desvantagens ao nível da “Aprendizagem” dos alunos c/NEE. Nos pais de crianças c/contacto com inclusão, não se verificaram quaisquer desvantagens para o aluno c/NEE, pelo contrário, verificou-se uma ocorrência no que concerne às desvantagens para o aluno s/NEE. Nos pais de crianças s/contacto com inclusão, verificaram-se mais ocorrências nas desvantagens para o aluno sem NEE com 3 pais que responderam nesse sentido.

Neste tema, podemos verificar baixas ocorrências em termos de desvantagens, tanto professores como pais não identificam grandes desvantagens relativas ao ensino inclusivo.

Tabela 3: Resultados obtidos por grupo no Tema D, referente aos Limites em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

<i>Tema: D – Limites</i>						
Categoria	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Tipo de NEE – D1	13	38,2%	5	33,3%	7	46,7%
Ano Escolar. – D2	3	8,8%	2	13,3%	1	6,7%
Idade – D3	0	0%	1	6,7%	1	6,7%
Apoio – D4	1	2,9%	4	26,7%	3	20%

Legenda Tabela 3:

- Grupo 1 – Professores
- Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão
- Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão

Ao analisar o Tema D, “Limites”, em todos os grupos analisados, a categoria mais referenciada é a que concerne aos limites relacionados com o “Tipo de NEE” em relação à inclusão de crianças com NEE nas salas de aula regulares.

Através do Chi-quadrado observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2 = 6,364$; $p = 0,030$). Quando comparados os grupos de professores com o total dos pais, recorrendo ao teste Fisher foi possível verificar que para a categoria “Apoio” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 6,06$; $p = 0,017$).

Tabela 4: Resultados obtidos por grupo no Tema E, referente às Dificuldades em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

<i>Tema: E – Dificuldades</i>							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Professor – E1	Gestão Tempo – E1.1	9	26,5%	2	13,3%	8	53,3%
	Gestão Sala – E1.2	13	38,2%	3	20%	2	13,3%
	Formação – E1.3	13	38,2%	4	26,7%	4	26,7%
	N. Alunos Sala – E1.4	11	32,4%	8	53,3%	1	6,7%
	Trb. Acrescido – E1.5	4	11,8%	1	6,7%	2	13,3%
Logísticas – E2	Mat. Didáticos – E2.1	4	11,8%	2	13,3%	0	0%
	Instalações – E2.2	2	5,9%	4	26,7%	3	20%
	Rec. Humanos – E2.3	21	61,8%	8	53,3%	10	66,7%
Famílias – E3		6	17,7%	0	0%	0	0%

Legenda Tabela 4:

- Grupo 1 – Professores
- Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão
- Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão

Nas “Dificuldades”, para os professores, na categoria “Professor” as sub-categorias “Gestão de Sala” e “Formação” são as mais referenciadas. Em relação às dificuldades relativas à categoria “Logísticas” é a sub-categoria “Recursos Humanos” a mais referenciada. Nos pais de crianças c/contacto com inclusão, na categoria “Professor”, a sub-categoria “Nº Alunos por Sala” aparece como a mais referida. Em relação às dificuldades na categoria “Logísticas” é a sub-categoria “Recursos Humanos” que aparece como a maior dificuldade. Em relação aos pais de crianças s/contacto com inclusão, é a “Gestão de Tempo” que estes referem com a maior dificuldade na categoria “Professor”. Relativamente à categoria “Logísticas” é a sub-categoria “Recursos Humanos” a maior dificuldade apontada por este grupo.

Com o Teste Fisher verificaram-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas sub-categorias “Gestão de Tempo” ($\chi^2 = 6,108$; $p(2\text{-sided}) = 0,055$) e “N.º Alunos na Sala” ($\chi^2 = 7,643$; $p = 0,020$) entre os 3 grupos. Na comparação entre

professores e um grupo do total dos pais, através do teste Fisher foi possível verificar nas “Famílias”, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($f_i = 5,842$; $p = 0,026$). No que diz respeito à sub-categoria “Gestão de Sala” ($f_i = 3,668$; $p = 0,050$) pudemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Para as sub-categorias referentes à categoria “Logísticas” no que diz respeito à sub-categoria “Instalações” ($f_i = 4,016$; $p = 0,049$) pudemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nos 2 grupos de pais, relativamente às sub-categorias “Gestão de Tempo” ($f_i = 5,400$; $p = 0,025$) e “N.º Alunos na Sala” ($f_i = 7,778$; $p = 0,007$) pudemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nas restantes categorias e sub-categorias não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

Neste tema “Dificuldades” a categoria onde se registaram mais ocorrências foi ao nível do “Professor”. No que concerne às sub-categorias, na categoria “Professor” pode-se verificar que as ocorrências foram ao nível da gestão de sala e da formação. No que se refere à categoria “Logísticas” o maior número de ocorrências verifica-se a nível dos recursos humanos, pais e professores mencionam que esta é uma das principais dificuldades que se enfrentam nas escolas para fazer face à inclusão.

Discussão

No que se refere à opinião geral que pais e professores têm acerca da educação inclusiva e do conceito de inclusão, pode-se verificar uma tendência generalizada para uma opinião geral positiva. Estes dados vão de acordo com alguns estudos em que se concluiu que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão (Miller, Strain, Boyd Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Kalyva, Geogiadis & Tsakiris, 2007; de Boer, Pjil & Minnaert, 2010). Relativamente aos

professores, que também demonstraram ver maioritariamente a inclusão com bons olhos, pode-se verificar na literatura alguns estudos onde esse mesmo facto se verifica (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gyimah, Sgden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Para os professores a inclusão trás muitas mais-valias ao nível da aceitação social. Isto verifica-se para os alunos com NEE e sem NEE. Ambos os grupos de pais identificam a aceitação social por parte dos alunos sem NEE como o factor onde existe mais vantagens. Marchesi (2004) defende que os colegas dos alunos com NEE desempenham um papel decisivo na integração social destes. As atitudes dos alunos dependem, em grande parte das que observam nos pais e professores, contudo é também necessário dar ênfase ao trabalho que a inclusão desempenha, no sentido de favorecer a comunicação e o conhecimento mútuo.

Em relação à aprendizagem de competências sociais, Kronberg (2003) refere que muitos professores de educação especial sentiam alguma frustração com a incapacidade revelada pelos alunos para generalizarem os conhecimentos adquiridos de forma a poderem aplicá-los na vida real. Pais e professores, têm consciência que as competências sociais do dia-a-dia podem ser aprendidas mais eficazmente na classe regular.

Todos os grupos identificam mais vantagens para a criança com NEE, do que para a criança sem NEE. Onde se verificam mais vantagens para o aluno sem NEE é ao nível da aceitação social. Também Duhaney e Salend (2000), Tafa e Manolitsis (2003), Leyser e Kirk (2004) demonstraram que os pais de crianças sem NEE vêem na inclusão benefícios acerca da aceitação da diferença e menor probabilidade de criação preconceitos relacionados com a diferença. Staub e Pack (1995 citado em Kronberg, 2003), apresentaram estudos em que a inclusão se mostra benéfica para os alunos sem NEE, especialmente a nível académico e social. Verifica-se ainda uma maior consciência em relação aos alunos com NEE tal como crescimento em termos sociais, à medida que os alunos aprendem sobre tolerância e aceitação.

Estes alunos desenvolvem princípios morais e éticos, como relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências. O factor aceitação social, tem sido evidenciado na literatura, em Rafferty, Boettcher e Griffin (2001) os pais mencionam que a inclusão promove a aceitação de crianças com deficiência na comunidade através da participação em diversas actividades, preparando-os para o funcionamento no mundo real. Os pais dizem que o contacto ajuda a desenvolver uma maior sensibilidade nas crianças sem deficiência para a diferença.

Relativamente às desvantagens, é de registar o facto de todos os pais encontrarem mais desvantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE. Neste sentido, Duhaney e Salend (2000) mostraram que os pais de crianças sem NEE apresentaram algumas preocupações, parece haver o receio acerca da qualidade da instrução que lhe é providenciada pelos professores. Também digno de registo é o facto de os pais de crianças c/contacto com inclusão apresentarem menos argumentos relativos a desvantagens da inclusão. Estes dados estão em consonância com Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley e Wu (1992) que observou a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os pais que tinham os filhos em ambiente inclusivo e os que não tinham, mostrando que os pais que tinham os filhos em ambiente inclusivo tinham atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva.

O tipo de NEE parece ser o factor que mais questões coloca a todos os participantes neste estudo, sendo que as mais referenciadas foram as deficiências ligadas à paralisia cerebral e deficiência múltipla. Silveira e Neves (2006) constataram que na inclusão de crianças com deficiência múltipla, tanto os pais como os professores concordam que é impossível a inclusão deste tipo de crianças, acreditando que o ensino regular não reúne as condições necessárias para a inclusão dessas crianças. Também Avramidis e Norwich (2002) referem que os professores se mostraram algo renitentes a incluir alunos com NEE com deficiências mais severas.

Relativamente às dificuldades, os 3 grupos mencionam as inerentes ao professor como sendo as que podem ser mais sentidas aquando da implementação da inclusão. Tanto os pais como professores vêem esta característica como a mais influente. As dificuldades logísticas são as segundas mais enumeradas pelos diferentes grupos. Os professores apontam as dificuldades ao nível dos recursos humanos como o factor que mais pode perturbar a prática inclusiva. Estes dados vão ao encontro de Rodrigues (2003) quando apurou que os professores consideram os recursos materiais, humanos e organizacionais como insuficientes e desadequados para a prática inclusiva. A carência de recursos é vista como uma dificuldade na implementação de práticas inclusivas, contudo, os professores têm alguma dificuldade em numerar o que faz falta, centrando o seu discurso na falta de recursos humanos. Os recursos existentes são vistos como insuficientes dando-se mais importância à contratação de psicólogos ou técnicos de educação especial e reabilitação, na esperança de que estes possam “tirar os problemas” dos alunos com NEE da sala de aula. Assim, não se afirma como suficiente a existência de mais recursos em quantidade, é também preciso analisar se estes recursos são disponibilizados à inclusão (Rodrigues, 2003).

Os 3 grupos mencionam as dificuldades relacionadas com a formação, tal como com os recursos humanos. Mesquita & Rodrigues (1994) como citado em Morgado (2003) menciona que na área das NEE existem aspectos relacionados com as necessidades de formação dos professores de ensino regular, que se prendem com: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Para Rodrigues (2003) continua-se a verificar que a formação existente não explora de forma suficiente a área das NEE. Verifica-se a necessidade de uma maior diversificação nos conteúdos da formação dos professores, de forma a envolver matérias como desenvolvimento, identidade e diferença. Desta forma incentiva-se nos professores uma reflexão e uma análise informada dos processos

que conduzem ao sucesso ou que fragilizam os alunos. (Slee, 2001 citado por Morgado, 2003). Também Marchesi (2004) considerou um pressuposto fundamental para a inclusão a necessidade dos professores terem a formação adequada, considerando impossível haver escolas inclusivas se os professores não tiverem a formação e competência para ensinar todos os alunos, melhorando também as atitudes face à diversidade e diferença. Em Jerlinder, Danermark e Gill (2010), professores com formação, competentes, com recursos e apoios vêm-se como capazes de ir ao encontro das exigências da inclusão.

Existem também preocupações no grupo pais de crianças s/contacto com inclusão, relativamente às dificuldades ao nível da gestão de tempo por parte do professor. Duhaney e Salend (2000) mostram que, devido às necessidades evidenciadas pelas crianças com NEE, os pais sentem receio de o professor não dispor de tempo suficiente para atender a todos os alunos, comprometendo desta forma a própria educação dos seus filhos, também neste sentido Memisevic e Hodzic (2011) referem que as principais dificuldades mencionadas pelos professores foram acerca do tamanho das turmas. Entre pais e professores, foram encontradas diferenças entre os 2 grupos em itens relativos à gestão de sala, os professores parecem apontar mais argumentos relativamente a esta categoria. Pelo contrário, os pais dão mais importância às condições das instalações do que os professores. Quanto aos 2 grupos de pais, há 2 pontos relativos às dificuldades dos professores que geram opiniões diferentes, os factores gestão de tempo e número de alunos na sala. Os pais de crianças c/contacto com inclusão dão mais importância ao número de alunos na sala, enquanto os pais de crianças s/contacto com inclusão dão mais importância à gestão de tempo. Morgado (2001) afirma que toda a aprendizagem dos alunos envolve professores, colegas e o ambiente, por isso torna-se importante a gestão do tempo. Há muitas variáveis que podem afectar esta gestão, como o tipo de sala, o grupo de trabalho ou ainda algumas especificidades de natureza metodológica por parte do professor. Morgado (2001) afirma ser possível definir alguns aspetos que

contribuem para uma melhor gestão de tempo. É importante uma reflexão por parte do professor sobre a forma em como tempo dispendido na aula está a ser utilizado, tendo sempre em conta todos os alunos e as diferenças entre eles.

As atitudes demonstradas pelo professor são detectadas por todos os alunos. Uma criação de um ambiente confortável é preponderante para que a escola seja gratificante para todos. Este ambiente consegue-se com recurso a estratégias de sala de aula que envolvam o trabalho em grupos e de cooperação (Nielsen, 1999). Quando o trabalho em sala de aula é feito em cooperação, existe uma maior predisposição dos alunos ditos normais apoiarem os alunos com NEE. O facto de colaborarem uns com os outros representa uma mais-valia no que diz respeito ao crescimento social e emocional (Nielsen, 1999).

Assim, no que diz respeito às estratégias de inclusão, o que se pode verificar neste estudo é que os professores referem muitas vezes possíveis estratégias utilizadas por eles em sala de aula, de como o ensino deveria trabalhar, do trabalho de cooperação que devia existir entre os vários serviços e do papel dos colegas na recepção às crianças com NEE. Em relação à cooperação entre serviços Kronberg (2003) diz que à medida que cada vez mais alunos com NEE são integrados nas classes regulares, existe uma necessidade crescente por parte dos professores de recorrer a estratégias de ensino. Simultaneamente consideram cada vez mais importante conseguir apoio por parte de um leque variado de técnicos, de modo a poderem desempenhar as suas funções da forma mais eficaz. Esta capacidade para trabalhar em colaboração com diferentes técnicos representa um enorme benefício para os professores (Kronberg, 2003).

No que diz respeito à recepção dos pares às crianças com NEE, González (2003) defende que um factor muito importante na inclusão é o envolvimento dos colegas na recepção ao aluno com NEE, estes podem revelar-se como um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais tendo como objectivo principal a integração da

criança com NEE na sala regular. Nielsen (1999), refere também que antes da colocação de um aluno com NEE na sala regular, devem ser transmitidas aos colegas todas as informações necessárias sobre a problemática do aluno com NEE. Com a transmissão desta informação, eles irão desmistificar medos e preconceitos, e também ter uma noção mais completa das limitações do aluno com NEE.

O meio familiar e a sua relação com a escola são os 2 dos fatores que exercem mais influência e importância no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos (Morgado, 2001). No que diz respeito à colaboração com os pais, apenas se verificaram entradas nas entrevistas dos pais. Ambos os grupos de pais, referem a importância deste aspeto, referem que para uma melhor prática inclusiva é necessário que a escola ou os professores tenham algum tipo de contacto e de esclarecimento com as famílias dos alunos.

De acordo com Nielsen (1999) antes da colocação de uma criança com NEE numa classe regular, cabe ao professor convocar reuniões com os pais de todos os alunos dessa turma e convidá-los a conhecer todo o funcionamento da mesma. O autor menciona ainda que as necessidades básicas de um aluno com NEE são exactamente as mesmas que as de um aluno regular. Torna-se necessário mostrar que existem muitas semelhanças entre todos de forma a promover a igualdade entre todos os alunos. O autor também afirma que para o aluno com NEE ter um crescimento emocional e social, é necessário que tenha o apoio e aceitação dos seus pares, professores e pais (Nielsen, 1999).

Referências

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva – algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. (pp. 104-116). Porto: Porto Editora.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista brasileira educação especial*, 13(3), 447-458.
- Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319.
- Cheng, Y. L. (s/d). Perceptions of Inclusion by Kindergarten Teachers and Parents in Taiwan. XV Nacional Pingtung Teachers College. pp. 259-292. República de 90 anos, Pingtung, Taiwan.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694.
- de Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23. doi: 10.1080/13603110903030089.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128. doi: 10.1177/074193250002100209.
- Fisher, D., & Grove, K. A. (1999). Entrepreneurs of Meaning Parents and the Process of Inclusive Education. *Remedial and special education*, 20(4), 208-215.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Gyimah, E. K., Sugden, D. & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804. doi: 10.1080/13603110802110313.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. doi: 10.1080/08856250903450830.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421. doi: 10.1080/08856250802387422.
- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escola e classes regulares – a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e*

- Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* Porto: Porto Editora.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 1, pp. 17-20). Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 2, pp. 37-46). Porto Alegre: Artmed.
- Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. doi: 10.1080/13603110903184001.
- Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental Attitudes Toward Integration. *TECSE*, 12(2), 230-246.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores.* Porto: Porto Editora.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade.* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 079-088.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education*, 18(2), 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.
- Tamarit, J. (2004). O aluno com necessidades de apoio generalizado. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 13, p. 269). Porto Alegre: Artmed.