

VAZ 1A

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À  
INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS**


**Tese elaborada por:**

**Jorge Joaquim Martins Vaz**

**Orientadora:**

**Professora Dr.ª Isabel Mata**

**Lisboa, 1997**

  
Centro de Documentação do I.S.P.A.  
Tel. 661 17 00  
Reg. 10810 C1

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À  
INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS**

**Tese elaborada por:**

**Jorge Joaquim Martins Vaz**

**Orientadora:**

**Professora Dr.ª Isabel Mata**

**Lisboa, 1997**

*Reg. 10810*  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

BIBLIOTECA

## AGRADECIMENTOS:

**E**ste trabalho não teria sido possível sem a ajuda desinteressada de muitas pessoas, a quem expresso os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço à Professora Dr.<sup>a</sup> Isabel Mata, pelo empenho/ orientação e estímulo na procura de soluções para as dúvidas com que nos deparámos ao longo da investigação.

À Dr.<sup>a</sup> Zilda Mendes pela disponibilidade que mostrou na revisão do tratamento estatístico.

À minha colega e amiga Odete Alexandre pelo apoio que me deu ao longo destes dois anos que frequentamos o Curso.

Ao meu amigo Carlos Santos pela disponibilidade que sempre mostrou, através de sugestões/ideias sobre a feitura do estudo.

A todos os professores que tornaram possível este trabalho, pois sem a sua ajuda tal não seria possível.

A meus pais que serviram de referência e me incutiram sempre o desejo de ir mais além.

À minha esposa Odete o meu obrigado pela compreensão dos momentos menos bons.

*A meus filhos Samuel e Sara.*

## RESUMO

O presente estudo “Atitudes dos professores do 1º ciclo face à integração de crianças com necessidades educativas especiais” aborda os conceitos de: Atitude, Educação Especial e Integração Escolar.

Foi realizada uma revisão de estudos e pesquisas relacionados com esta problemática, que permitiram evidenciar a importância das atitudes dos professores do Ensino Regular para o sucesso ou insucesso da integração de crianças com N.E.E.’s.

O estudo empírico consistiu na construção de um questionário, designado “Atitudes dos Professores de E. R. face à integração de crianças com N.E.E.’s” e na sua aplicação ao universo dos professores do 1º Ciclo do concelho de Almada. Da análise do questionário foi possível encontrar cinco factores (Rotação Ortogonal Varimax):

1º Fact. *Custos gerais da Integração;*

2º Fact. *Efeitos positivos da Integração para as crianças com N.E.E.’s e para as crianças “normais”;*

3º Fact. *Benefícios gerais da Integração;*

4º Fact. *Efeitos negativos da Integração na auto-estima das crianças com N.E.E.’s e na aceitação dessas crianças pelas crianças normais;*

5º Fact. *Capacidade de aprendizagem de crianças com N.E.E.’s.*

Mediante tratamento estatístico foi possível identificar variáveis que influenciam positivamente as atitudes dos professores de E.R. face à integração de alunos com N.E.E.’s no E.R. e apontar características ideais de um professor que se proponha trabalhar com estes alunos, nomeadamente ser jovem, professor de apoio, ter pouco tempo de serviço, curso superior, frequentar acções de formação contínua e possuir experiência docente com crianças com N.E.E.’s.

As conclusões do nosso estudo permitem-nos salientar o papel proeminente que a variável formação tem na criação de atitudes positivas face à integração de crianças com N.E.E.’s no Ensino Regular.

## Abstract

This study entitled "Primary School Teachers' attitudes towards the integration of children with special educational needs" deals with the following concepts: Attitude, special education and school integration.

A review of the studies and researchs related to this problematic subject was made and it helped to underline the importance of teachers' attitudes in normal (regular) education, when considering the success or failure rate of trying to integrate children with special educational needs into normal schools.

The empirical study was based on a questionnaire called, "Attitudes of regular education teachers on the integration of children with special needs". This questionnaire was essentially given out to primary school teachers in the Almada district. After analysing the questionnaire it was possible to identify five factors (Varimax Orthogonal Rotation):

- 1<sup>st</sup> Factor: General costs of integration.
- 2<sup>nd</sup> Factor: Positive effects that integration may have on children with special educacional needs and on normal children.
- 3<sup>rd</sup> Factor: General benefits of integration.
- 4<sup>th</sup> Factor: Negative effects that integration may have on the self esteem and respect of children with special educational needs and on the acceptance of these children by normal children.
- 5<sup>th</sup> Factor: Learning abilities of children with special educational needs.

By means of statistical analysis, it was possible to identify the variables that positively influenced teachers' attitudes in regular education, when considering integrating children with special needs in normal schools. It also enabled us and me to point out the ideal characteristics of a teacher who wants to work with these pupils, wich were: being young, supporting teacher, having few years of duty as a teacher, having a taken superior educational course, attending lectures and seminaries for continous updating in teaching methods and techniques, finally having teaching experience with children (special educational needs).

The conclusions drawn from our study, allows us to underline the importance that the process of teacher education has in creating positive attitudes towards the integration of children with special educational needs into regular education.

## ÍNDICE

### AGRADECIMENTOS

### ÍNDICE DOS QUADROS E FIGURAS

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>PRIMEIRA PARTE:</b>	
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ATITUDES .....</b>	<b>26</b>
1.1 - Conceito de atitude .....	26
1.2 - Componentes do conceito de atitude .....	29
1.3 - Funções das atitudes .....	34
1.4 - Formação das atitudes .....	35
1.4.1 - Influência das experiências directas e indirectas .....	37
1.5 - Atitudes face às pessoas com deficiência .....	38
1.6 - Atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s.....	42
1.7 - Estratégias para a modificação das atitudes face à pessoa deficiente .....	56
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO ÀS</b>	
<b>CRIANÇAS COM N.E.E.'s .....</b>	<b>61</b>
2.1 - Etapa das Instituições .....	63

---

2.2 - Etapa da educação especial .....	65
2.3 - Etapa da normalização .....	68
2.3.1 - Conceito de normalização .....	69
2.3.2 - Princípios de normalização .....	71
2.4 - A Educação Especial em Portugal .....	76
2.5 - Conceito e classificação das N.E.E.'s .....	82
2.5.1- Classificação das N.E.E.'s .....	89
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A INTEGRAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>97</b>
3.1 - Conceito de Integração Escolar .....	98
3.2 - Serviços em cascata ou escalonados .....	106
3.3 - Revisão dos sistemas em cascata .....	110
3.4 - Argumentos a favor da Integração Escolar .....	113
3.5 - Argumentos contra a Integração Escolar .....	115
3.6 - Perspectivas actuais sobre a Integração Escolar - Escola inclusiva .....	115
<b>SEGUNDA PARTE:</b>	
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA .....</b>	<b>124</b>
4.1 - Objectivos e hipóteses do estudo .....	125
4.2 - Fundamentação das opções metodológicas .....	128
4.2.1 - Elaboração do questionário .....	129

---

---

4.3 - Localização do estudo .....	136
4.4 - Caracterização da amostra .....	136
4.4.1 - Dimensão de escola .....	137
4.4.2 - Idade .....	138
4.4.3 - Habilitações profissionais .....	138
4.4.4 - Anos de docência .....	139
4.4.5 - experiência docente com alunos com N.E.E.'s .....	139
4.4.6 - Número de alunos por turma .....	140
4.4.7 - Tipo de professor .....	140
4.4.8 - Formação contínua .....	141
4.4.9 - Informação recebida .....	141
4.5 - Aplicação do questionário.....	142
4.6 - Análise dos dados .....	142
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>144</b>
5.1 - Análise da escala de atitudes .....	145
5.1.1 - Distribuição das respostas por Itens .....	145
5.1.2 - Análise Factorial .....	147
5.1.3 - Validade Interna da Escala .....	152
5.1.4 - Fidelidade da Escala .....	154
5.1.5 - Denominação dos Factores .....	155
5.2 - Análise dos resultados .....	158
5.2.1 - Resposta dos professores aos itens da "Escala de Atitudes" .....	158
5.2.2 - Itens da Escala considerados mais importantes pelos professores ..	162
5.2.3 - Médias dos professores nos Factores da Escala .....	163
5.2.4 - Condições que os professores consideram mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração .....	165

---

5.2.4.1 - Respostas dos professores à questão fechada .....	165
5.2.4.2 - Respostas dos professores à questão aberta .....	166
5.2.4.3 - Relação entre os resultados dos professores nos factores da “Escala” e as “Condições mais Importantes” .....	172
5.3 - Análise dos resultados obtidos para cada uma das variáveis do estudo ..	174
5.3.1 - Importância das “Condições de Trabalho” .....	174
a) Dimensão de escola .....	174
b) Número de alunos por turma .....	176
c) Número de alunos com N.E.E.’s integrados .....	178
5.3.2 - Importância da “Formação Profissional” .....	181
a) Habilitações profissionais .....	181
b) Formação contínua .....	184
5.3.3 - Importância da “Idade” e do “Tempo de Serviço” .....	185
a) Escalão etário .....	185
b) Tempo de serviço .....	188
5.3.4 - Importância da “Experiência de ensino de alunos com N.E.E.’s”...	190
a) Contacto com alunos com N.E.E.’s .....	190
b) Mais experiência com alunos com N.E.E.’s .....	192
5.3.5 - Influência do “Tipo de Função (professor Titular/Apoio) .....	193

### **TERCEIRA PARTE**

<b>DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÕES .....</b>	<b>197</b>
a) Elaboração da escala de atitudes .....	200
b) Avaliação das atitudes dos professores do 1º Ciclo face à integração de alunos com N.E.E.’s .....	201
c) Perfil do professor ideal para trabalhar com crianças com N.E.E.’s .....	207
d) Condições facilitadoras da integração de alunos com N.E.E.’s nas turmas de E.R. ....	207

---

e) Breve reflexão final .....	209
-------------------------------	-----

**QUARTA PARTE**

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>214</b>
---	------------

**ANEXOS**

---

**ÍNDICE DOS ANEXOS**

**ANEXOS I :** População docente e discente

**ANEXOS II :** Amostra

**ANEXOS III :** Escala de Atitudes

**ANEXOS IV :** Análise dos Itens positivos/negativos

**ANEXOS V:** Análise de Conteúdo

**ANEXOS VI:** Validação do questionário

**ANEXO VII:** Resposta dos professores à questão fechada

**ANEXOS VIII:** Análise Estatística para as diferentes variáveis

---

**ÍNDICE DOS QUADROS E FIGURAS****PRIMEIRA PARTE:****CAPÍTULO I****FIGURAS:**

- 1.1 - Modelo das três componentes do objecto de atitude (adaptado de Rosenberg e Hovland, 1960) ..... 33

**CAPÍTULO III****FIGURAS:**

- 3.1 - Sistema em cascata de Reynolds (Monereo, 1989) ..... 106
- 3.2 - Sistema em cascata de serviços segundo Deno (Chaffin, 1975) .... 107
- 3.3 - Sistema em cascata segundo o relatório C.O.P.E.X. (1976) ..... 108
- 3.4 - Sistema em cascata segundo Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1981) ..... 108
- 3.5 - Representação do sistema em cascata baseado em diversos autores ..... 109
- 3.6 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 1997) ..... 119
- 3.7 - Modelo de inclusão progressiva (Correia, 1997) ..... 120

**CAPÍTULO IV****QUADROS:**

- 4.1 - Conteúdo e polaridade dos Itens ..... 133

## FIGURAS:

4.1 - Distribuição da amostra por dimensão de escola .....	137
4.2 - Distribuição da amostra por idade .....	138
4.3 - Distribuição da amostra por habilitações profissionais .....	138
4.4 - Distribuição da amostra por anos de docência .....	139
4.5 - Distribuição da amostra por anos de experiência com alunos com N.E.E.'s .....	139
4.6 - Distribuição da amostra por número de alunos integrados .....	140
4.7 - Distribuição da amostra de professores por tipo de professor .....	140
4.8 - Distribuição da amostra por acções de formação .....	141
4.9 - Distribuição da opinião sobre a informação recebida .....	141

## CAPÍTULO V

## QUADROS:

5.1 - Distribuição percentual das respostas aos 57 Itens do questionário	145
5.2 - Os cinco factores resultantes da análise factorial .....	147
5.3 - Variância explicada para cada um dos cinco factores .....	151
5.4 - Correlação dos factores .....	151
5.5 - Factor 1: Correlação Itens/Factores .....	152
5.6 - Factor 2: Correlação Itens/Factores .....	153
5.7 - Factor 3: Correlação Itens/Factores .....	153
5.8 - Factor 4: Correlação Itens/Factores .....	154
5.9 - Factor 5: Correlação Itens/Factores .....	154
5.10 - Itens da escala mais escolhidos pelos professores.....	162
5.11 - Teste de Friedman .....	163
5.12 - Percentagens das classificações .....	165
5.13 - Correlação entre Factores e Condições consideradas mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração .	172

---

5.14 - T de Student para amostras independentes para a variável “Dimensão de escola” .....	175
5.15 - Análises de variâncias para detectar diferenças significativas entre professores com turmas de diferentes dimensões .....	176
5.16 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferente número de crianças com N.E.E.’s .....	178
5.17 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferente número de crianças com N.E.E.’s .....	179
5.18 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes habilitações profissionais .....	181
5.19 - Total - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	182
5.20 - Factor 1 - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	182
5.21 - Factor 5 - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	183
5.22 - T de Student para amostras independentes para a variável “Frequência de Acções de Formação” .....	184
5.23 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores de diferentes escalões etários .....	186
5.24 - Total - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	186
5.25 - Factor 1 - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	187
5.26 - Factor 5 - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	187
5.27 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes anos de serviço .....	188
5.28 - Total - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	189
5.29 - Factor 5 - Teste de Ducan (Pos-Hoc Comparison of means) .....	189
5.30 - T de Student para amostras independentes para a variável “Contacto com crianças com N.E.E.’s” .....	191
5.31 - Análises de variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes anos de experiência no ensino de crianças com N.E.E.’s .....	192
5.32 - T de Student para amostras independentes para a variável “Tipo de professor (Titular / Apoio) .....	194

## FIGURAS:

5.1 - Os cinco factores resultantes da análise factorial .....	150
5.2 - Itens negativos da escala .....	158
5.3 - Itens positivos da escala .....	160
5.4 - Média dos professores nos 5 Factores da Escala .....	164
5.5 - Percentagens das classificações .....	166
5.6 - Percentagens das Condições Sócio-Educativas que os professores consideram mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração .....	169
5.7 - Comparação entre professores de escolas de diferentes dimensões.	176
5.8 - Comparação entre professores com turmas de diferentes dimensões .....	177
5.9 - Comparação entre professores com diferente número de alunos com N.E.E.'s integrados - Professores de Titulares .....	179
5.10 - Comparação entre professores com diferente número de alunos com N.E.E.'s integrados - Professores de Apoio .....	180
5.11 - Comparação entre professores com diferentes Habilitações Profissionais .....	183
5.12 - Comparação entre professores que frequentaram Acções de Formação e professores que não frequentaram Acções de Formação.	185
5.13 - Comparação entre professores de diferentes Idades .....	188
5.14 - Comparação entre professores com diferentes Anos de Serviço ..	190
5.15 - comparação entre professores que têm contacto com crianças com N.E.E.'s e os professores que não têm esse contacto .....	192
5.16 - Comparação entre professores com diferentes Anos de Experiência com crianças com N.E.E.'s .....	193
5.17 - Comparação entre professores Titulares e professores de Apoio .	195

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

**D**urante as últimas décadas, deram-se grandes transformações, a nível da sociedade em geral, no modo como esta olhava e se relacionava com os seus cidadãos que, devido ao facto de terem nascido diferentes ou por outro motivo qualquer, fugiram ao padrão a que o Homem chamou “normal”.

Paulatinamente, a sociedade começou a tomar consciência de que aqueles a quem marginalizou/segregou eram cidadãos e como tal deveriam ter os mesmos direitos, como refere por exemplo o Art. 38 ° da “Carta para os Anos 80”: “A comunidade deve ser acessível a todos os seus membros. Os deficientes têm o direito de usufruir de todas as estruturas destinadas às pessoas em geral...”.

A aplicação deste princípio geral do reconhecimento do direito de todos os cidadãos a usufruir de todos os serviços da comunidade acabaria naturalmente por chegar à escola. Em vários países, com destaque para os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Países Nórdicos, se iniciou um movimento de **integração** nas escolas regulares daquelas crianças e jovens que apresentavam desvantagens físicas ou mentais.

No nosso País, as práticas e medidas de integração começaram nos finais da década de setenta. De início dispersas e desarticuladas, estas práticas e medidas irão receber maior impulso a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Art. 17º e 18º) na qual foi estabelecido formalmente o direito a uma educação adequada para todas as crianças e jovens com **Necessidades Educativas Especiais** (N.E.E.'s), sendo igualmente determinado que a sua educação deve processar-se, sempre que possível, em regime de

integração. Com a publicação do D. L. 319 / 91 deu-se um salto qualitativo de enorme importância na compreensão e explicitação das medidas a tomar para tornar efectivamente real a integração na escola regular. É evidente que a existência de uma legislação que consagra os direitos à educação de todas as crianças, em ambiente não segregado, só por si, não é suficiente. É necessário que todos os actores sociais que intervêm, directa ou indirectamente, no processo educativo das crianças com N.E.E.'s tenham atitudes positivas e tomem medidas práticas, na sua esfera de acção, para a implementação efectiva dos princípios de **normalização e integração**. Nesta perspectiva a integração não é entendida como uma pretensão de que os alunos deficientes se tornem alunos "normais", deve sim ser entendido que estes alunos têm de ser aceites tal como são, com suas diferenças, reconhecendo-lhes os mesmos direitos que aos outros, proporcionando-lhes os serviços de que carecem para poderem desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida o mais normal possível.

A instituição Escola terá de ultrapassar/modificar/transformar hábitos enraizados de várias gerações. Ela terá de assumir que não há um aluno igual a outro, que cada um tem o seu nível de maturação, as suas capacidades, o seu ambiente familiar e sócio - cultural, as suas incapacidades, as suas capacidades de resposta a diferentes estímulos, o seu nível de compreensão e expressão, o seu ritmo pessoal perante a aprendizagem, ou seja as suas próprias características e necessidades educativas.

Como referimos atrás, no nosso País começaram a dar-se alguns passos, ainda que tímidos, na assunção da integração como modalidade preferencial de escolarização das crianças com N.E.E.'s.

Um dos intervenientes com maiores responsabilidades neste processo, é o professor de ensino regular (E. R.). Efectivamente, diferentes estudos e investigações (MacMillan, 1974, 1976; Connor, 1976; Barrueco, Aguilar et al. 1991; Morris, cit. por Upton, 1992; Chueca, 1988; Ringlaben & Price, 1981; Glass e Meckler, 1972; Arias, Verdugo & Rubio, 1995; Abos & Polaino - Lorente, 1986; Chueca, 1988; Center & Ward, 1987; Stephens & Braun, 1980; Moberg, 1997) apontam para o facto de a atitude e formação dos professores de E.R. representarem determinantes essenciais das possibilidades e limites da integração e serem importantes factores na previsão do comportamento do sujeito face ao objecto atitudinal; de tal maneira que o conhecimento das atitudes dos professores face a uma determinada questão permite-nos prever em sentido geral as suas acções em relação à mesma.

As atitudes positivas dos professores de E. R. face à integração de crianças com N.E.E.'s, são um factor condicionante dos resultados que se obtenham. Se o professor acreditar que é mais benéfico para a criança com N.E.E.'s frequentar o E. R., certamente os resultados serão completamente antagónicos dos obtidos pelo professor que vê a integração apenas como uma obrigação legal. Nesse sentido apontam muitas das investigações realizadas noutros países, como a seu tempo veremos.

No estudo que vamos empreender, pretendemos estudar as atitudes dos professores do 1º Ciclo do E. R. do concelho de Almada face à integração de crianças com N.E.E.'s.

Três razões fundamentais estão na base da nossa opção por este objecto de estudo:

- a) A decisão de integrar a tempo completo as crianças com N.E.E.'s nas turmas de E.R.. Foi certamente uma das medidas que mais impacto teve a nível da comunidade educativa (professores, alunos e pais).
- b) A maior parte das investigações realizadas sobre a avaliação de programas de integração sinalizam as atitudes dos professores como uma das variáveis mais importantes no êxito desses programas.
- c) A falta de investigações no nosso País sobre as atitudes dos professores de 1º Ciclo (professores titulares e de apoio (1)) sem formação específica no campo da Educação Especial, não tem permitido dar o devido realce à incidência das atitudes dos educadores nos resultados educativos dos seus alunos.

Evidentemente que o poder político pode impor a integração, obrigando as escolas a assumirem as crianças com N.E.E.'s, o que aconteceu aliás no nosso País. Nesse caso, os professores terão de as aceitar, quer tenham atitudes positivas ou não. Pensamos que este não é o melhor método para assumirmos a integração na sua plenitude. Se as expectativas, crenças, estereótipos dos professores ou seja, todos os aspectos que estão em maior ou menor grau relacionados com as suas atitudes, são negativas face à integração, não é através de medidas legislativas que a integração será alcançada. O professor poderá mudar os seus comportamentos externos, mais "visíveis", mas não mudará tão facilmente as suas atitudes e valores.

Creemos que a realização deste estudo é pertinente e que, de alguma maneira, pode contribuir para a compreensão desta temática.

---

(1) Professor de Apoio: São professores de E.R. colocados nas escolas ao abrigo do nº 8 do Artº 4º do Decreto-Lei nº 35/88 de 4 de Fevereiro. Estes professores são escolhidos pelo Conselho Escolar para apoiarem alunos com N.E.E.'s (circular n.º 65/89).

Os objectivos que pretendemos alcançar na presente investigação são:

- a) Caracterizar a situação actual das atitudes dos professores do 1º Ciclo do concelho de Almada, face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- b) Identificar a influência das variáveis (pessoais, sócio - demográficas, contextuais) sobre as atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- c) Definir o perfil de um professor de E.R. com atitudes positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- d) Contribuir para a construção de um instrumento que nos permita conhecer as atitudes dos professores de 1º Ciclo de E.R. face à integração escolar de alunos com N.E.E.'s.

O objectivo central do nosso estudo é o de compreender as relações existentes entre: “condições de trabalho”; “formação”; “idade e tempo de serviço”; “experiência de ensino de crianças com N.E.E.'s”; “tipo de função” e, as atitudes dos professores do E.R. face à integração de crianças com N.E.E.'s.

Como hipótese geral, consideramos que:

As atitudes dos professores do E.R. face à integração de crianças com N.E.E.'s, serão tanto ou mais positivas, quanto melhor for a sua preparação teórica/prática.

Para verificarmos a hipótese geral, construímos uma “Escala de atitudes”, que foi aplicada a todo o corpo docente do 1º Ciclo do concelho de Almada. Aos questionários devolvidos (236) foi realizado um tratamento estatístico e de análise de conteúdo, cujos resultados serão exaustivamente analisados ao longo do nosso trabalho.

Este trabalho é composto por seis capítulos:

- No primeiro capítulo abordamos o conceito de atitude e seus componentes, assim como as funções que exercem as **atitudes**. Centramo-nos essencialmente sobre as atitudes da sociedade, e em particular dos professores do ensino regular, face à criança com N.E.E.'s.  
Finalizamos este capítulo reflectindo sobre as estratégias que têm sido adoptadas para modificação de atitudes face à integração.
  
- No segundo capítulo expomos a **evolução do atendimento às crianças com N.E.E.'s**, dando particular atenção à análise, ainda que sucinta, da evolução da Educação Especial em Portugal.
  
- No terceiro capítulo iremos centrar-nos sobre o conceito de **Integração**, expondo os argumentos a favor e contra, assim como os resultados de investigações sobre o tema. Concluiremos este capítulo com as novas concepções e as mais actuais orientações da Integração escolar, nomeadamente na vertente “**escola inclusiva**”.
  
- No quarto capítulo focalizamos a **metodologia** utilizada para realizar a nossa investigação, fazendo uma análise detalhada das várias fases do processo de construção do instrumento utilizado, e explicitando os diferentes passos dados para a recolha, tratamento e análise dos dados que constituem o nosso corpus.
  
- No capítulo quinto serão apresentadas as **análises e discussão geral dos resultados** obtidos com a aplicação do instrumento utilizado, atendendo às variáveis (dimensão

da escola; número de alunos por turma; alunos integrados; habilitações profissionais; formação contínua; idade; tempo de serviço; contacto com crianças com N.E.E.'s; mais experiência com alunos com N.E.E.'s; tipo de função).

- No capítulo sexto serão apresentadas as **conclusões** do estudo, fazendo particular referência ao perfil do professor ideal (do ensino regular) para lidar com crianças com N.E.E.'s e propondo algumas sugestões na âmbito da prática de formação de professores.

**PRIMEIRA PARTE:**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**N**esta primeira parte iremos abordar os três conceitos que estão directamente relacionados com o tema que nos propusemos investigar e que constituem a base deste trabalho: atitude, necessidades educativas especiais e integração escolar, constituindo cada um o título de um capítulo.

## CAPÍTULO I

### ATITUDES

#### 1.1 - Conceito de atitude

**D**e certa maneira, qualquer pessoa tem uma ideia mais ou menos aproximada do conceito “*atitude*”. Quando alguém manifesta uma atitude face a algo, deduzimos que tem face a esse referente determinados pensamentos, sentimentos, opiniões, expectativas, maneiras de pensar e raciocinar..., que são manifestamente diferentes dos que teria face a outro referente que suscitara uma atitude diferente.

A dificuldade aparece quando tentamos circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os supostos que definam o próprio conceito, diferenciando-o de outros conceitos semanticamente semelhantes, e quando pretendemos estabelecer uma relação entre as atitudes e os comportamentos observáveis.

A atitude pode ser percebida como uma “ *combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam numa predisposição para responder favorável ou*

---

*desfavoravelmente face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objectos”*

(Johnson & Johnson, 1986, p. 119).

Para uma melhor compreensão da teoria sobre atitudes iremos fazer algumas citações dos autores que se debruçaram sobre este tema:

*“As atitudes implicam juízos avaliativos que a pessoa efectua através de uma avaliação prévia e deliberada do objecto da atitude. Não se limitam pois, a perceber o objecto e efectuar uma descrição narrativa do mesmo”, (RajecKi, 1982).*

*“Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Aznem, 1988, p. 4).*

*“As atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento” (Jaspars, 1986, p. 22).*

*“As atitudes levam a pessoa a comportar-se de uma forma determinada, caracterizando esse comportamento por uma certa coerência lógica e estabilidade temporal, devido a que os indivíduos normalmente organizam suas atitudes e crenças num sistema interno consistente e estável, que em muitos casos pode ser incluso rígido, como o que é evidenciado pela sua resistência à mudança” (Triandis, 1974).*

*“As atitudes podem dirigir-se a todo o tipo de referentes sociais (por exp. Indivíduos, grupos, situações, acontecimentos, ideias...), tanto concretos como abstractos, individuais como colectivos, situados no seu meio próximo ou afastado dos sujeitos” (Lamberth, 1989, p. 217).*

*“Um conjunto de reacções afectivas para com o objecto de atitude, derivado de conceitos ou crenças que o sujeito possui acerca desse objecto e predispondo-o a comportar-se de uma certa maneira para com o objecto de atitude. O objecto de atitude é um referente social específico e as atitudes são aprendidas, são relativamente estáveis, variam em direcção e intensidade e possuem vários graus de inter-relações e alcance” (Shaw & Wright, 1968, p. 10).*

Resumindo, poderemos dizer que as atitudes são construções teóricas que se inferem a partir da observação do comportamento, porque não são por si mesmas directamente constatáveis. Normalmente são definidas como constructos psicossociais inferidos ou latentes ou como processos que residem no próprio indivíduo.

Diferentes perspectivas foram dadas no âmbito da psicologia social, sobre este conceito, por diversos autores. Faremos uma rápida revisão das que nos parecem mais representativas.

*“Uma atitude é um estado mental ou neuronal de preparação, organizado mediante a experiência, que exerce um influxo directivo ou dinâmico sobre as respostas do indivíduo a cada um dos objectos e situações com os que se relaciona” (Allport, 1935, p. 810).*

*“As atitudes são processos mentais individuais que determinam as respostas potenciais e reais de cada pessoa num mundo social” (Allport, 1935, p. 10).*

*“Atitude é um grau de afecto positivo ou negativo associado com algum objecto psicológico” (Thurstone, 1946, p. 39).*

*“Atitude é uma disposição fundamental que intervém, juntamente com outras influências, na determinação de uma diversidade de comportamentos face a um objecto ou classe de objectos, as quais incluem declarações de crenças e sentimentos acerca do objecto e acções de aproximação - evitação com respeito a ele” (Summers, 1978).*

*“Atitude é uma resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objecto, que tem componentes ou consequências cognitivas, afectivas e provavelmente comportamentais” (Lamberth, 1989, p. 27).*

*“Estruturas básicas da pessoa que permitem que a mesma adopte uma determinada postura interpretativa e de realização, perante o mundo” (Sanchez, 1988, p. 9).*

Como se depreende das definições anteriores, muitos teóricos ficaram-se por uma definição restrita do conceito atitude, realçando a componente cognitiva, afectiva ou social da mesma; outros, concebem-na como algo indissociável e outros ainda, como um termo que engloba diferentes componentes, por exemplo a definição proposta por **Triandis (1971)**

*“ uma ideia carregada de emoção que predispõe um conjunto de acções a um conjunto particular de situações sociais ”, (p. 2)*

contempla três componentes: a ideia (**componente cognitiva**), a emoção associada a ela (**componente afectiva**) e a predisposição para a acção (**componente comportamental**). Para o autor (**Triandis**), as atitudes poderiam ser definidas como um conjunto de predisposições que implicam respostas frente a uma classe de objectos ou pessoas e que adoptam diferentes formas; estas constituem expressões dos componentes cognitivos (informação perceptual, estereótipos), afectivos (sentimentos de gosto ou desgosto) e intencional (intenção condutual ou conduta em si mesma) de uma atitude.

## 1.2 - Componentes do conceito de atitudes

### Componente cognitiva

A **componente cognitiva** identifica-se com os pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto da atitude. As pessoas dão respostas idênticas a estímulos diferentes, como pode observar-se através do uso que os indivíduos fazem dos atributos críticos para categorizar as suas experiências, como sucede nas percepções estereotipadas, isto é, a crença de que os membros de um determinado grupo (e. g. o incapacitado - deficiente físico) tenham certos atributos definitoriais comuns. O conceito “incapacitado” para algumas pessoas pode fazer referência a limitações físicas, para

outras a limitações psicológicas e para outras poderão ser ambas. O modo como se define o objecto atitudinal, com a avaliação, através de um conhecimento amplo e detalhado das propriedades e características do objecto, está relacionado com a componente cognitiva (Morales, Reboloso & Moya, 1995).

As respostas cognitivas expressam-se através do uso de declarações verbais de crenças e opiniões acerca das qualidades, atributos ou propriedades do objecto, indicando o sujeito o seu grau de acordo com as ditas declarações.

#### Componente afectiva

Toda a rede de pensamentos acerca das categorias de pessoas constitui a componente cognitiva da atitude face às pessoas. No entanto, cada elemento dessa estrutura tem uma carga afectiva associada (Triandis, 1971), produzindo-se dessa associação experiências positivas ou negativas quando ocorrem numa continuidade temporal com a exposição do sujeito ao referente da atitude (Morales, Reboloso & Moya, 1995).

Assim o objecto da atitude constitui o centro da rede de pensamentos e cada elemento (pensamento) da rede tem algum grau de emoção positiva ou negativa associado. O objecto da atitude está associado aos elementos com distintos graus de intensidade. Assim o afecto ou a emoção associada ao objecto da atitude depende da força da sua conexão com os vários elementos cognitivos e da emoção que se associa a cada elemento.

Morissette e Gingras (1989) referem que a atitude faz sobretudo parte do domínio afectivo, assumindo características que comportam as seguintes dimensões essenciais:

- não são inatas, mas adquiridas ao sabor das experiências e das interacções com os outros sujeitos no meio envolvente;
- constituem, uma vez adquiridas, disposições interiores que se traduzem por respostas ou reacções estáveis, favoráveis ou desfavoráveis, relativamente a certos elementos do meio;
- enquanto manifestações observáveis, geram emoções, ou seja, respostas ou reacções emotivas internas, positivas ou negativas;
- dizem respeito aos afectos e assim ao estado de prazer ou de desprazer, disposição afectiva elementar de aproximação ou de evitamento ressentidos pelo sujeito.

A componente afectiva expressa-se através dos sentimentos face ao referente (agradável ou desagradável, atractivo ou repulsivo, bom ou mau, desejável ou indesejável), manifestados através de medidas de autoinformação.

#### Componente comportamental

A componente comportamental poderá definir-se como a preparação, orientação ou predisposição para actuar, mais que a emissão da conduta em si mesmo.

Para alguns autores (**Fishbein & Ajzen, 1975**) o comportamento e intenção são independentes mas relacionando-se; outros dizem que não se podem diferenciar (**Triandis, 1971; Rosenberg & Hovland, 1969**).

Para operacionalizar esta definição, poderíamos identificar a componente comportamental como a reacção aberta (observável) que o indivíduo manifesta em presença do referente. Num sentido menos estrito, poderíamos referir-nos mesmo em termos de expressões verbais do sujeito em relação ao que fez, ou faria, em presença do

objecto da atitude, categorizando-se as suas respostas em função de três parâmetros dimensionais (Triandis, Adamopoulos, & Brinberg, 1986):

- 1º- Potência: contempla comportamentos de subordinação (como pedir ajuda, aceitar ordens), ou insubordinação (como criticar, admoestar).
- 2º- Avaliação: inclui comportamentos de fuga (fugir, evitação do contacto), ou associação (aproximação, cooperação).
- 3º- Actividade: normalmente é associada a comportamentos de afrontamento, em forma de agressão aberta, bem como em forma de agressão encoberta (desprezo).

Os procedimentos mais usuais para avaliar a componente comportamental das atitudes são as escalas de distanciamento social e a observação directa em contextos experimentais e naturais.

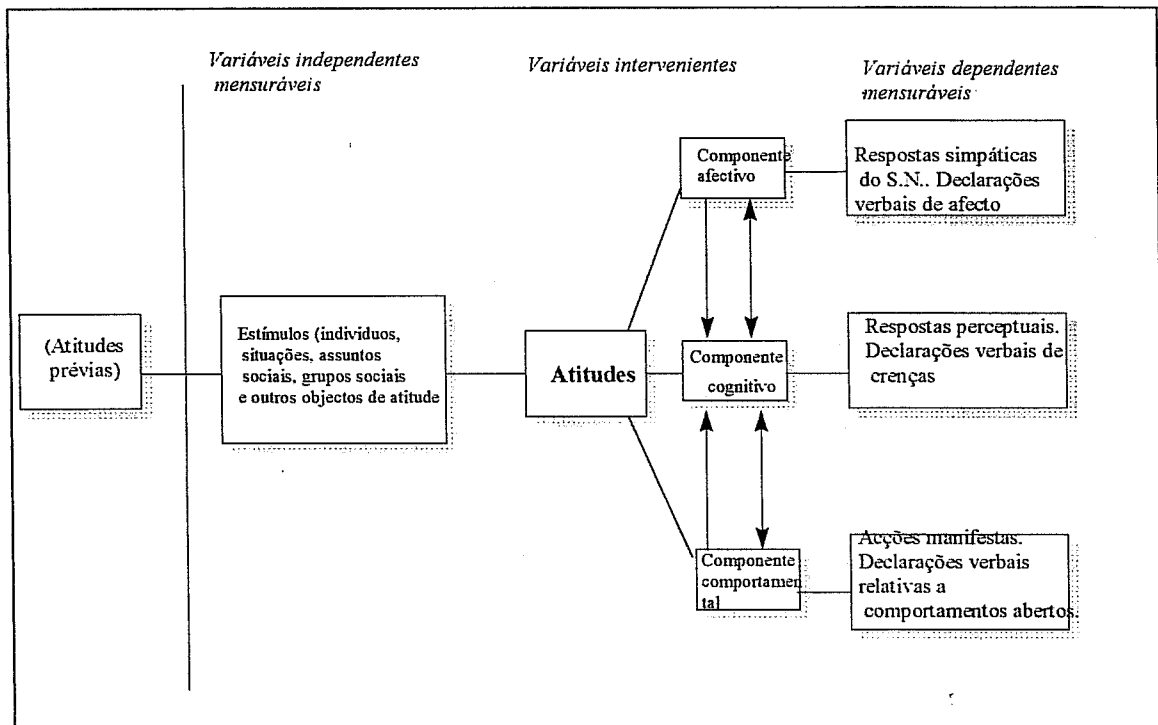
De acordo com o que foi dito anteriormente, baseando-nos em Triandis (1971) a componente afectiva da atitude poderia interpretar-se como o resultado de um condicionamento a partir de um conjunto de vivências agradáveis e desagradáveis. As consequências resultantes do dito conjunto de vivências resultam em determinados padrões comportamentais. A componente comportamental está formada por acções abertas que dependem de hábitos, normas e outras atitudes do indivíduo.

A componente cognitiva refere-se a vivências no ambiente em que a pessoa se desenvolve. Desta componente derivam as ideias pessoais. Cada componente da atitude implica a interacção e interrelacção do indivíduo e do ambiente.

Tendo em conta a definição proposta por **Rosenberg e Hovland (1960)**

*” atitudes são, predisposições a responder de uma forma determinada face a uma classe específica de objectos ” (p. 1)*

verificamos que, a atitude para estes autores, é mediadora entre estímulos antecedentes observáveis e respostas conseqüentes assim mesmo observáveis. O modelo definido por estes autores está representado graficamente na **fig. 1**.



**Fig.1.1 - Modelo das três componentes do objecto atitude (adaptado de Rosenberg & Hovland, 1960).**

Como pode deduzir-se da representação gráfica (**Fig.1.1**), **Rosenberg e Hovland** defendem que os estímulos produzem atitudes compostas de três aspectos: afecto, cognição e comportamento. A componente afectiva descreve-se como a resposta do sistema nervoso autónomo a juízos verbais. A resposta pode ser inferida através de manifestações tais como a pressão arterial, inferindo-se mais frequentemente através de

declarações verbais face ao objecto da atitude. Para **Rosenberg e Hovland**, a cognição inclui,

*“percepções, conceitos e crenças acerca do objecto da atitude. O comportamento descreve-se como a resposta provável face a uma situação determinada... ou a declaração do que a pessoa faria frente a essa situação”* (p. 4).

Podemos concluir que as três componentes de atitudes coincidem num ponto: todas elas são avaliações do objecto atitudinal.

### 1.3 - Funções das atitudes

Quais são as funções principais das atitudes? Num estudo realizado por **Katz (1960)** referido por **Verdugo (1995)**, este estabeleceu que as atitudes serviam quatro funções principais:

#### Função de satisfação do conhecimento.

As atitudes ajudam o indivíduo a compreender o mundo que o rodeia, permitindo-lhe construir um sistema significativo e organizado de percepções e crenças. As atitudes proporcionam maior clareza e consistência, estabelecendo marcos de referência que permitem à pessoa organizar e entender melhor o meio onde está inserido.

#### Função de defesa do ego

As atitudes ajudam as pessoas a melhorar a sua auto-estima e a defender a sua auto-imagem perante possíveis conflitos internos e externos. Permitem ao indivíduo proteger-se do reconhecimento de certas verdades dolorosas ou desagradáveis (por ex. impulsos ou desejos inaceitáveis) e de aspectos do mundo exterior que sejam ameaçadores (por ex. estímulos ameaçadores ou intimidatórios).

### Função adaptativa

As atitudes são úteis para maximizar a probabilidade de obter reforços, uma vez que minimizam a probabilidade de receber castigos ou penalizações potenciais, ajudando as pessoas a ajustar-se a um mundo complexo, de modo a que elas desenvolvam comportamentos adequados às situações vividas.

### Função facilitadora de expressão de valores

As atitudes ajudam os indivíduos a expressar os seus valores fundamentais, visto que reflectem a individualidade de cada um, ou seja, as suas crenças, valores, normas e sentimentos. Deste modo, o indivíduo, ao assumir uma atitude específica face a um objecto, num determinado contexto e momento, está a expressar-se, reflectindo-se na atitude e no comportamento exibido.

## **1.4 - Formação das atitudes**

As atitudes não aparecem de forma súbita, são apreendidas gradualmente através da experiência, começando a desenvolver-se no processo de aprendizagem no seio da família. Com efeito, as atitudes não são inatas, mas são apreendidas através da interacção com os objectos sociais e em contextos e situações sociais. Eventos, expressões (gosto - desgosto), palavras, gestos..., são associados pelos adultos em determinadas categorias, facilitando deste modo a formação de atitudes nas crianças. A maneira como a criança é socializada, o grupo social de referência e condutas de socialização são determinantes destacados nas atitudes. É através delas que interpretamos o mundo que nos rodeia, que o avaliamos e nos dispomos a ter um qualquer tipo de conduta, conforme a situação com que nos deparamos.

Para Proshansky (1966), (citado em Gottlieb, Corman, & Curci, 1986) as “*atitudes começam a tomar forma aos três ou quatro anos de idade, quando a criança começa a desenvolver o sentido de “self” e aprende a distinguir o Eu dos Outros*” (p. 143).

Para este autor, o processo de desenvolvimento sócio - cognitivo compõe-se de três fases: *consciencialização, orientação e atitudes*. Estas últimas, começam a aparecer desde cedo quando a criança começa a ter consciência de si mesma e aprende a diferenciar-se do outro. Nos primeiros anos da escola, as atitudes começam a desenvolver-se plenamente, juntamente com a adição e organização de novos detalhes à medida que a criança começa a aprender a diferenciar progressivamente uma maior quantidade de sinais do meio e interiorizá-las no seu sistema cognitivo. Assim, à medida que a criança se desenvolve começa a diferenciar e identificar os seus afectos, cognições e tendências comportamentais, face aos distintos estímulos/objectos de atitude.

As atitudes são moldadas na interacção e pela interacção do sujeito com o ambiente em que vive (Evans, 1971; referido em Trindade, 1996), estando as crianças com N.E.E.'s numa situação mais vulnerável no que diz respeito ao desenvolvimento de relações eficazes com o grupo de pares, sendo “*atiradas pelas suas dificuldades para as margens do grupo social de pares, apesar dos esforços de muitos educadores para que tal não aconteça*” (Lopes, 1996, p. 87).

McGuire (1969) propõe um modelo complexo, argumentando a existência de cinco factores que contribuem para a formação das atitudes: hereditários; psicológicos; influências parentais; experiências tanto directas como indirectas com os objectos de atitude (e. g. contactos repetidos com experiências traumáticas); e comunicação social.

### 1.4.1 - Influência das experiências directas e indirectas

Em relação ao papel das experiências directas na formação das atitudes, **Gottlieb, Corman e Curci (1986)**; **Fabio e Zana (1981)**, referiram que o facto de ter uma oportunidade para o contacto frequente, e sob determinadas condições, está relacionado com a geração de atitudes negativas ou positivas. Enquanto à duração da relação, comprovou-se que esta não segue uma relação linear: por uma parte os contactos breves fortalecem as atitudes iniciais, isto é, uma pessoa que inicialmente tem atitudes hostis é provável que se convertam em mais hostis depois de um breve contacto, enquanto que uma atitude inicial favorável, é provável que se converta em mais favorável.

**Zajon (1968)**, cit. por **Lima, (1993)** propõe o que chamou por "*Efeito de mera exposição*", para descrever o facto de, ao expor inúmeras vezes os indivíduos a um mesmo estímulo, melhora a atitude perante esse estímulo. A exposição frequente (familiaridade) levaria ao aparecimento de sentimentos positivos face ao objecto atitudinal inicialmente neutro.

As interacções a longo prazo, por outra parte, produzem uma tendência geral face às atitudes positivas (**McGuire, 1969**). A intensidade das relações também influencia as atitudes. Existem estudos realizados que demonstram que os pais de alunos com N.E.E.'s apresentam atitudes mais favoráveis, face aos serviços educativos para estes alunos, que aquelas que apresentam os pais com filhos sem deficiência.

As experiências indirectas (aquelas em que o sujeito não tem uma participação activa, limitando-se a ser apenas espectador ou receptor da informação) podem

representar tanto a formação como a modificação das atitudes. Dessas experiências indirectas poderiam entender-se como uma forma de participação passiva do sujeito, e sua influência sobre as atitudes, provavelmente, depende de factores tais como: a forma e o conteúdo da mensagem; o grau de atenção do sujeito; o modo de apresentação; o nível motivacional; e o tipo de informação transmitida.

**Morales, Reboloso e Moya, (1995)** referem que quando o sujeito carece de experiência com o objecto atitudinal, ou quando este não desperta o seu interesse, a força de associação objecto - avaliação é inexistente, acrescentando que falar de "atitudes" é preferível falar de "não - atitudes", já que não existe uma avaliação prévia do objecto na memória.

Em suma, as atitudes formam-se porque a pessoa é exposta ao objecto de atitude, podendo dessa exposição gerar, ou não, efeitos positivos (**Verdugo, Benito, & Jenarro, 1995**). Se as experiências positivas são mais frequentes e de maior magnitude ou estão mais claramente associadas no tempo ou no espaço com este, então as atitudes face a esse objecto atitudinal serão mais positivas.

### **1.5 - Atitudes face às pessoas com deficiência**

Nas investigações realizadas por **Jones e Guskin, (1986)**, estes autores destacam a existência de uma série de concepções infundadas sobre as atitudes que são amplamente aceites pela sociedade, mas que não foram validadas adequadamente, nem o seu produto é resultado de uma fundamentação suficiente.

Entre as concepções referidas por estes autores iremos destacar aquelas que nos pareceram mais importantes:

- 1- As atitudes e expectativas dos outros têm um enorme poder e uns efeitos negativos nos comportamentos das pessoas com incapacidade.
- 2- As atitudes face às pessoas com deficiência são negativas: Por outro lado, parece que as atitudes são multidimensionais e podem ser influenciadas pelo grau e tipo de deficiência, pela natureza da situação interpessoal e pelas características pessoais, tanto das pessoas com incapacidade como das “normais”. Ou seja, não se pode considerar isto de uma modo simplista, é necessário especificar o contexto, o objecto e a base destas crenças ou sentimentos expressados.
- 3- As atitudes negativas baseiam-se na falta de experiência ou na desinformação. Para poder aceitar definitivamente esta teoria seria necessário que fossemos capazes de identificar que tipo de informação e experiência está associada com determinadas experiências e atitudes. Uma crença importante e geralmente assumida é que a experiência da integração leva a atitudes mais favoráveis face às pessoas com deficiência e face ao processo de integração; contudo esta assumpção não foi ainda confirmada pelas investigações realizadas.
- 4- As atitudes face às pessoas com deficiência estão melhorando. A integração, desinstitucionalização e normalização parecem ilustrar esta melhoria. De facto, acredita-se que estas mudanças são uma função do nosso comportamento cada vez mais humano e justo. Mas, na realidade não é bem assim. Basta olharmos à nossa volta e encontraremos exemplos que nos fazem duvidar dessa mesma realidade. Além disso, os esforços realizados para se alcançar a normalização são muitas vezes motivados por razões económicas ou políticas mais do que altruístas, e reflectem uma falta de sensibilidade face às necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias.
- 5- As pessoas com incapacidades e suas famílias devem aprender a aceitar as suas incapacidades. Esta assumpção, em sentido estrito, supõe que enfrentar uma incapacidade exige que se reconheça a realidade das próprias limitações, mais que

lutar contra os factos. Para a pessoa com incapacidade, isto pode supor aceitar uma identidade indesejável.

- 6- Quem trabalha com pessoas com incapacidade apresenta crenças e atitudes mais favoráveis face a elas. Por exemplo, os professores diferem em grande medida nas suas crenças no que é mais adequado para o aluno, sua família e seus companheiros da turma. Para o professor de E. E., a presença de um aluno deficiente significa trabalho, para um professor de E. R. ou para o público em geral, a presença de um aluno deficiente significa, pelo menos de início uma vida complicada.
- 7- As atitudes negativas levam a um comportamento de segregação face à pessoa deficiente.

Realizaram-se muitas investigações tendentes a descobrir as fontes, causas, ou raízes das ditas atitudes negativas (**Wright, 1980; Goffman, 1963; Livneh, 1988; Siller, 1988**), com um duplo propósito teórico e empírico. É imprescindível conhecer quais os factores que estão na génese das atitudes negativas face às pessoas deficientes, para que assim se possam tomar medidas dirigidas à modificação das ditas atitudes.

Entre os pioneiros neste campo, encontramos **Raskin (1956)** que, no seu estudo realizado para identificar as fontes de atitudes negativas face aos cegos, afirma que as atitudes estão determinadas por quatro tipos de factores: psicodinâmicos, situacionais, sócio-culturais e históricos.

**Gelman (1959)**, estudando as atitudes face a todo o tipo de deficiências, considera que a origem das atitudes negativas tem a ver com as normas e costumes sociais, experiências na infância, medos neuróticos infantis perante situações frustrantes e

geradoras de ansiedade, e comportamentos das próprias pessoas com deficiência, que contribuem para que sejam discriminadas.

Nos estudos que realizou sobre as atitudes negativas face às pessoas com deficiência física, **Wright (1980)** distinguiu as seguintes categorias: exigência geral de relações causa efeito (relações de causalidade entre certos comportamentos pecaminosos e a deficiência como castigo inevitável); reacção negativa perante o que resulta de estranho e diferente; experiências na infância; e factores sócio-económicos.

Nas investigações realizadas por **Jones e Guskin (1986)** sobre esta temática concluem, pela necessidade de considerar uma série de factores, tais como:

- 1- Sujeito: Quem mantém a atitude?
- 2- Objecto: Face a quê ou quem apresenta a atitude?
- 3- Contexto: Em que condições se expressa a atitude (por exemplo o grau de contacto)?
- 4- Influências: Quais são as determinantes das atitudes (por exemplo, experiência com pessoas com deficiência; grau e tipo)?
- 5- Consequências: Que efeitos têm as atitudes (por exemplo, sobre o comportamento)?
- 6- Medição das atitudes e investigação: (por exemplo, questionários e escalas).
- 7- Formulações teóricas: Que conceitos, hipóteses, modelos, podem ser utilizados para orientar a nossa investigação ou a nossa prática.
- 8- Considerações éticas: Que considerações devemos tomar quando estamos a realizar uma avaliação ou modificação de atitudes?

Também **Hegarty e Pocklington, (1989)** referem que através do contacto directo dos professores com alunos com N.E.E.'s, os primeiros desenvolvem uma série de atitudes para poderem lidar com segurança com estes alunos resultando num benefício profissional. **Marchesi e Martín, (1995)** concordam com estes autores, acrescentando que uma das variáveis mais importantes para que se compreendam as atitudes iniciais dos professores é a sua concepção do processo educacional e da tarefa do mesmo. Os professores que valorizam sobretudo o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos académicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir do mesmo modo que os seus colegas da turma.

Perante o que acabamos de expor parece bastante claro a necessidade de aprofundar o estudo das atitudes, utilizando estratégias multidimensionais e evitando concepções simplistas e generalizadoras que originam a perda de individualidade, tanto das pessoas com deficiência, como daquelas que a não apresentam.

#### **1.6 - Atitudes dos professores face à integração de crianças com N. E. E.'s.**

Um dos objectivos essenciais da acção educativa é ajudar o aluno a integrar e a organizar, de forma consistente, as normas específicas que foi adquirindo na família e na sociedade em geral. Esta função integradora da escola é essencial num meio como aquele onde estamos inseridos. Esta função torna-se especialmente importante quando nos debruçamos no estudo das atitudes que os professores têm em relação à integração de crianças com N. E. E.'s.

A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas

de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham carácter permanente, é um factor extremamente condicionante dos resultados obtidos (**Marchesi & Martín, 1995**).

Essa é também a opinião de **Gottlieb, Corman e Curci (1986)** que afirmam:

*“ Se os profissionais da escola são adversos à filosofia de Integração, eles podem influenciar de maneira negativa as experiências educativas da criança deficiente quando a sua integração é decidida”, (p. 150).*

**Cabero García, et al. (1991); Hauser, (1987)** referem que a oposição à normalização, ou seja, à inclusão das crianças com N.E.E.'s na escola regular, está relacionada com a resistência à mudança que seria necessário implementar a nível pessoal e profissional. As causas de tais atitudes seriam devidas ao facto de a normalização: gerar ansiedade; exigir novas formas de pensamento e de acção, nada fáceis de adquirir, antes difíceis de dominar; criar sentimentos de inferioridade; exigir demasiado esforço e grande capacidade de auto-análise; carecer de recursos que proporcionem segurança e confiança para lidarem com uma área estranha; não criar expectativas de possíveis benefícios; ser imposta sem o consentimento do professor; ser incompatível com as necessidades dos outros estudantes e, finalmente exigir um apoio de que não se dispõe.

O interesse por este tipo de questões suscitou a produção de um grande número de estudos, revistos por **Gottlieb (1977)** e por **Moberg (1997)**. Uma das conclusões retiradas destes estudos é que os professores não possuem uma preparação adequada para trabalhar com este tipo de crianças.

**Casanova, (1990)** refere que uma das exigências necessárias para que a Integração Educativa se verifique é a *formação inicial* e em *exercício* dos professores.

**Morris** (undated), citado por **Upton**, (1992), realizou um estudo sobre este tema, tendo chegado à conclusão de que a *“maioria dos professores das escolas primárias não têm preparação suficiente para ensinar os alunos que saem do Pré - Escolar com um domínio limitado de aptidões básicas”* (p. 17).

**Cruickshank e Lovitt** (1983) referidos por **Correia** (1997) consideram que muitos professores carecem da *“formação necessária para enfrentar a integração”* (p. 20), acrescentando que, sem a formação necessária para responder às necessidades educativas que cada criança apresenta, os professores não poderão prestar-lhes o apoio adequado. Da revisão de estudos que faz sobre esta problemática, **Correia** realça que os professores de ensino regular concordam que a integração exerce um efeito positivo sobre a criança com N. E. E.'s, mas manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança, sublinhando que os professores apontam com frequência para esta tomada de atitudes: a *“falta de tempo para o acompanhamento individualizado do aluno com N. E. E.'s, a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para a ensinar eficazmente”* (p. 20).

**Palacios** (1987) sublinha que provavelmente, duas das variáveis dos professores mais importantes para o êxito da integração são: sua *formação* e suas *atitudes*.

O mesmo autor salienta também o papel que as atitudes têm na criação de expectativas mais positivas, ou negativas, em relação aos alunos, ou seja; se um professor tem uma elevada expectativa de êxito em relação a um aluno, ele tem tendência a transmitir-lha, demonstrando confiança nas suas possibilidades; se o professor tem uma elevada expectativa de fracasso do aluno, transmite-lhe também o seu pessimismo

relativamente às suas possibilidades, por exemplo motivando-o menos, e interpreta os seus erros em termos de incapacidade, mesmo que sejam apenas por distração.

Nas investigações realizadas por **Rosenthal e Jacobson (1968)**, (citadas por **Coll & Miras, 1996**); **Marchesi e Martín, (1995)**; **Upton, (1992)** e **Llera, (1986)** conclui-se que as expectativas dos professores sobre o rendimento escolar dos seus alunos podem afectar significativamente o rendimento efectivo destes últimos e, se o aluno é compreendido de forma negativa pelo professor, é possível que o próprio aluno chegue a aceitar essa visão de si mesmo, (**Barrio, 1990**), considerando-se incompetente e comportando-se conforme à imagem criada pelo professor (**Upton, 1992**).

Nos estudos que realizaram, **Semmel, Abertnathy, Butera e Lesar (1991)**, **Moberg (1997)** concluem que os professores consideram que a integração plena, mesmo de alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras, não traz benefícios para os alunos. Mais optimista é a investigação realizada por **Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, e Schattman (1993)**, referindo que as expectativas negativas mostradas de início pelos professores são muitas vezes substituídas por expectativas positivas, beneficiando alunos e professores com a integração.

**Jussin (1986)** propõe um modelo explicativo que contempla o processo das expectativas em três fases ou etapas: os professores desenvolvem expectativas; os professores proporcionam um tratamento educativo diferente aos alunos, em função das suas expectativas; os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos de tal maneira que confirmam as expectativas dos professores:

- na 1ª fase, os professores desenvolvem expectativas sobre o rendimento futuro dos alunos, baseando-se nas informações obtidas antes do contacto com os alunos (aparência física, etnia, classe social, etc. -; a existência de diagnósticos) e nas actuações dos alunos nos primeiros momentos de interacção com o professor. À medida que avança o período escolar e se multiplicam as interacções entre o professor e os alunos, as expectativas iniciais podem ser mantidas e reforçadas ou, pelo contrário, sofrer uma profunda alteração. A ocorrência de uma ou outra situação dependerá, obviamente, do maior ou menor grau de conformidade das actuações dos alunos com as expectativas iniciais;
- na 2ª fase do modelo refere-se às diferenças no tratamento educativo que os professores proporcionam aos alunos, em função das expectativas que têm sobre o seu rendimento. Deste modo, o modelo postula a existência de uma série de processos psicológicos e de factores situacionais que actuam como mediadores entre as expectativas do professor e as diferenças observadas no tratamento educativo que proporcionam aos seus alunos;
- na 3ª fase, os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos recebidos, mediante uma maior ou menor atenção, participação, persistência, cooperação e esforço no desenvolvimento das actividades de ensino e as aprendizagens, conformando-se às expectativas dos professores. Os alunos que são depositários de expectativas positivas acabam por ter um rendimento mais elevado do que aqueles que são depositários de expectativas negativas.

Os estudos realizados por **Lawrence, Kloska, (1992), Coles (1977), Vaughn, Haager, Hogan, e Kouzekanani (1992)** referem a importância da relação entre professor e aluno, acrescentando que os alunos que mais avançam são aqueles com quem se mantém uma relação positiva. Se ignorar a importância da interação positiva e se centrar exclusivamente no seu papel tradicional de ensino, o professor está segundo estes autores, a adoptar uma *“atitude imprudente”*.

Um estudo interessante sobre a relação entre formação e atitudes do professor sobre integração é a de **Fierro, (1986)**, que refere que a falta de formação faz com que o professor se sinta inseguro e tenha ansiedade perante os alunos com N.E.E.’s, acrescentando que muitos professores reconhecem “não estar preparados”, vivendo sentimentos de angústia por esse reconhecimento. Os motivos que alguns professores invocam para estar contra a Integração são maneiras de tentar racionalizar os sentimentos de incompetência e também de angústia perante a multitude de solicitações que têm de enfrentar, pois se sentem impotentes para as solucionar (**Fierro, 1986**).

**Marchesi e Martín, (1995)** referem que a confiança do professor na sua prática pedagógica é uma variável fundamental que favorece as atitudes positivas em relação à integração e que tem repercussões indiscutíveis em todo o progresso educacional dos alunos com N.E.E.’s.

**Muntaner, (1995)** refere que *“a ansiedade e a angústia que muitos professores demonstram perante a integração está estreitamente relacionada, na grande maioria dos casos, com a falta de preparação e informação e com a falta de experiências neste terreno”* (p. 126).

**Williams (1993)**, numa revisão de vários estudos referentes a esta temática, refere um estudo realizado por **D'Arcy (1988)** na Irlanda do Norte acerca das atitudes dos professores no início de carreira face à integração. Esta investigação indica que os professores referem que o trabalho com as crianças com N.E.E.'s é o mais difícil. Outro dos estudos citados por este autor é o de **Croll e Moses (1985)** cujas conclusões apontam que os professores são favoráveis à integração por princípio, mas menos na prática.

**Correia (1997); Hegarty, Hodgson, Clunies - Ross (1988) e Rodrigues (1997)** partilham deste mesmo ponto de vista, ao referirem que a incapacidade ou insegurança sentidas, relativamente ao desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem adequadas, condiciona, evidentemente, o êxito da integração.

Num estudo realizado nos Estados Unidos por **Williams e Algozine** (cit. em **Sanchez, 1983**), junto de 267 professores, demonstrou-se a existência de atitudes mais positivas à integração de crianças deficientes físicas ou com dificuldades de aprendizagem, do que com crianças deficientes mentais ou com problemas de comportamento.

Um inquérito internacional realizado por iniciativa da U.N.E.S.C.O. em 1985, que tinha como objectivo conhecer as perspectivas dos professores do ensino regular face à integração de crianças com N.E.E.'s (**Bowman & Wedell, 1985**), demonstrou que metade dos professores tinham uma posição favorável face à integração nas suas turmas de crianças com: problemas de saúde, deficiência motora, dificuldades de aprendizagem e problemas ortofónicos. A outra metade defendia turmas separadas para cada tipo de deficiência, referindo as instituições como solução ideal para os cegos, surdos, deficientes mentais severos e multideficientes.

Outra das conclusões retiradas do estudo foi que os professores dos países que tinham legislação relacionada com esta temática tinham atitudes mais positivas do que aqueles que exerciam em países onde tal legislação não existia. Não ficou claro no estudo se essa atitude se deve a que esses professores aceitaram a sua própria experiência ou se reflecte os desejos do poder político (García Cabero et al., 1991).

Larrives e Cook (1979) citados por Garcia e Alonso, (1985) colocaram a hipótese de que as atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s estão relacionadas com diversas variáveis institucionais, podendo ser agrupadas em diversas categorias:

- . Variáveis fixas do meio: nível educativo, dimensão da classe e da escola e tipo de apoio.
- . Variáveis perceptivas dos professores: grau de êxito obtido com os alunos com N.E.E.'s, nível de apoio administrativo recebido e disponibilidade de serviços de apoio.

Os resultados da investigação realizada por estes autores foram os seguintes:

- 1- as atitudes face à integração, dos professores do ensino regular, tendem a ser mais positivas à medida que o nível educativo desce;
- 2- parece que as atitudes face à integração, dos professores de ensino regular, não são afectadas pelas variáveis; dimensão da escola, da sala de aulas e do tipo de escola;
- 3- há uma grande relação entre as atitudes face à integração e a percepção do professor relativamente ao grau de êxito obtido, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade de serviços de apoio. A primeira variável, percepção do professor relativamente ao grau de êxito obtido, é a mais influente nas atitudes que os professores têm face à integração de crianças com N.E.E.'s, frisando contudo que a variável referenciada está dependente de muitas variáveis, tais como: nível de informação,

conhecimentos adquiridos, aquisição de estratégias específicas, contacto e experiência com alunos excepcionais e atitudes (Jenkinson, Stukat & Willians, cit. por Hegarty, 1993), acrescentando que é necessário ainda realizar estudos para validar estes aspectos.

Cline (1981) referido por Garcia e Alonso, (1985), acrescenta que num colóquio de directores de Educação Especial, (Universidade de Miami, 1974) se identificaram quatro obstáculos principais, face à integração:

- 1º- as atitudes dos professores do ensino regular, face aos alunos com deficiências;
- 2º- as atitudes e a boa vontade da administração geral;
- 3º- a carência de recursos financeiros;
- 4º- a falta de especialistas de apoio.

Nesse mesmo colóquio, os directores de escolas de Educação Especial chegaram às seguintes conclusões:

- 1ª- a presença ou ausência de uma aula ou de um programa especial numa escola, não está relacionado com as atitudes dos professores, nem com o conhecimento que os directores têm das crianças com N.E.E.'s;
- 2ª- as atitudes dos directores face à integração, são semelhantes às dos técnicos em educação especial, relativamente a crianças portadoras de deficiência mental ligeira. Contudo, observam-se atitudes mais positivas dos directores perante crianças portadores de deficiência mental moderada e severa;
- 3ª- em todas as áreas examinadas, os directores demonstraram um conhecimento inferior em relação ao dos técnicos de educação especial, constatando ainda, que os que tinham uma experiência de menos de dez anos, possuíam mais informação, do que aqueles que tinham mais experiência.

Garcia e Alonso, (1985) realizaram um estudo de investigação, que designaram “*actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*”. Através deste estudo, os autores pretendiam conhecer as atitudes dos professores do ensino regular face à integração. As variáveis seleccionadas foram: idade, sexo, língua materna, tempo de integração, informação, diagnóstico, nível educativo, tipo de escola, nível de apoio administrativo, apoio técnico, anos de experiência e a existência na escola de actividades extra-escolares.

Nas hipóteses de partida consideraram a inexistência de diferenças significativas nas atitudes, enquanto decorrentes do sexo, língua materna, número de alunos por aula, realização de actividades extra escolares pela escola e tipo de escola. Em relação a outras variáveis, são colocadas hipóteses no sentido de se verificarem diferenças significativas.

As conclusões retiradas desta investigação pelos autores foram as seguintes:

- 1º- inexistência de diferenças significativas, relativamente ao sexo, língua materna, à procedência dos alunos integrados e ao tipo de centro;
- 2º- em relação à variável *Informação*, observam-se atitudes mais positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s, nos professores que consideram estar mais bem informados sobre a integração escolar;
- 3º- a variável *número de alunos/turma*, contrariamente ao que era esperado, apontam para uma relação significativa nas atitudes positivas dos professores face à integração escolar.
- 4º- relativamente à variável *diagnóstico*, os resultados confirmaram-se, sendo que as atitudes mais positivas estão associadas, por ordem crescente, aos seguintes diagnósticos: deficiência mental, autismo, surdo-mudo, paralisia cerebral e cegueira;

- 5º- verificaram-se diferenças significativas entre os professores de diferentes níveis de ensino. Quanto é mais elevado o grau de ensino, menos positivas são as atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- 6º- não se verificou uma associação entre atitudes mais positivas e o apoio administrativo e técnico, o que contraria alguns estudos realizados nesta área;
- 7º- não se observaram relações significativas entre as atitudes face à integração escolar e a *experiência* que têm como professores;
- 8º- verificou-se a hipótese delineada no início, *atitudes mais positivas dos professores mais jovens* em relação aos seus colegas com mais idade.

Concluindo, os investigadores referem que o estudo das atitudes dos professores face à integração tem uma grande importância na realização de um processo de conversão de uma filosofia baseada na segregação para uma filosofia baseada no princípio da normalização.

Para **Hegarty (1994)**, as atitudes dos professores face à deficiência e mais especificamente em relação à sua disponibilidade em ensinar crianças com N.E.E.'s depende de muitos factores, referindo que eles têm a ver com a natureza da sociedade e das concepções prevalecentes de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. Num estudo realizado em seis países (Itália, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Inglaterra e Holanda) algumas conclusões parecem indicar que factores como a ideologia dominante podem ser mais favoráveis à integração de crianças com N.E.E.'s, como é o caso da Dinamarca e Suécia, onde os professores mostraram maior disponibilidade para a aceitação desses alunos. Outro dos factores referenciados no estudo é a visão tradicional da deficiência e do uso de categorias de deficiência, que resultou na expansão de serviços sofisticados para as crianças com deficiências, levando os professores do ensino regular a

---

pensarem que o melhor local para estas crianças seriam as escolas especiais. Outro factor mencionado tem a ver com a forma como as escolas são financiadas, de modo a permitir a existência de recursos adequados, salientando que nos países onde existem esses recursos as atitudes são mais positivas face à integração de crianças com N. E. E.'s (Dinamarca, Suécia e Itália).

Um estudo realizado na Catalunha (Espanha, 1990 - "Avaliação do Programa de Integração (P.I). Alunos com N.E.E.'s" - 1985/ 89), cit. por **Asín**, (1996) referiu, entre outras conclusões, que *"as atitudes dos professores titulares melhoraram na medida em que os alunos passaram todo o dia na sala de aulas de ensino regular, traduzindo-se na melhoria dos processos educativos; pelo contrário, quando o aluno passava grandes períodos fora da sala de aulas, apenas o ensino do professor apenas mudava e não as atitudes"* (p. 35).

As atitudes dos professores que já eram positivas no início da experiência, com a aplicação do P. I. aumentaram. Por esse motivo, podemos deduzir que a experiência dos três anos na implementação do P. I., porque valorizada pelos professores, manteve ou melhorou as suas atitudes face à integração de alunos com N.E.E.'s. Como refere **Barrueco et al. (1991)**, as atitudes surgem no tempo como consequência das experiências vividas, influenciando positiva ou negativamente. Para mudá-las é necessário substituir essas experiências negativas ou positivas por outras novas que, à priori, sejam mais gratificantes para o sujeito que as iniciais.

Num estudo realizado em catorze países pela Universidade de Londres, sob a égide da UNESCO, foram identificadas três prioridades principais para atender as N.E.E.'s dos

---

alunos nas escolas regulares: o ensino obrigatório para todas as crianças; a integração dos alunos com incapacidades nas escolas de ensino regular e, por fim, um melhor nível de formação dos professores, como meio de alcançar as duas primeiras prioridades (Bowman, 1986; cit. por Ainscow, 1994).

Os estudos de García, García e Rodríguez (1991), (citados em Verdugo, Jenarro, & Arias, 1995), destacam a importância do professor como agente activo no processo de integração. Os autores salientam o papel fundamental que cumpre a *formação* como requisito sem o qual não será possível o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s. Tornar-se-á, então necessário incrementar a formação técnica dos professores, o que trará consigo um incremento de atitudes positivas... preparando ou actualizando os professores que carecem dessa mesma formação (Dengra, Duran & Verdugo, 1995).

Allsop (1980), citado por Hegarty, Hodgson e Clunies - Ross (1988), referem que a formação em exercício dos professores é essencial para que possa haver uma familiarização com a situação de invalidez, incluindo as condições determinadas pelos transtornos mais correntes e os factores psicológicos e académicos a eles associados e também para convencer os professores de que, "*mais além de um corpo carente de atractivo, há uma criança autêntica que pensa e actua como os outros*" (p. 178).

Esta e outras investigações evidenciam, a relação implícita entre formação e atitudes positivas dos professores face à integração, apesar de haver outros estudos que referem outras variáveis que também podem condicionar as atitudes. A maioria assinala a formação como uma variável "chave" e com uma incidência muito importante em

condicionar as atitudes do professor perante a integração. Um professor com maior formação pedagógica estará, geralmente, mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Torre, 1995; Ainscow, 1994).

Também Marchesi e Martín, (1995), Barrueco, e Aguilar, (1991), constataam a grande importância que a formação exerce na tomada de atitudes, propondo que a formação de professores deve centrar-se em “saber como” trabalhar na aula e incluir, a aprendizagem de todas as habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho na aula, tais como: programações específicas; adaptações curriculares; metodologia; organização da classe; avaliação; técnicas de trabalho em grupo; diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Há, pois, duas grandes perspectivas, com relação às atitudes dentro da sala de aulas:

Em primeiro lugar, as atitudes são factores determinantes, positivos ou negativos, da aprendizagem; é do interesse do professor desenvolver atitudes mais positivas que favoreçam a aprendizagem e mudar as atitudes negativas que a dificultam;

Em segundo lugar, as atitudes como resultado da aprendizagem projectam-se no comportamento do aluno, ultrapassando mesmo o meio escolar: trata-se, pois, de formar atitudes adequadas para a vida, de forma a que cada sujeito possa estabelecer relações concretas com os seus semelhantes e inserir-se no meio social de que faz parte (Beltrann, 1995) e evitar que as deficiências se agravem ao ponto de degradação, que os isolamentos se transformem em segregações, que as diferenças se degradem em discriminações (Tap, 1996).

### 1.7- Estratégias para a modificação das atitudes face à pessoa deficiente

O interesse para modificar as atitudes das pessoas sem deficiência face aquelas que apresentam deficiências é relativamente recente, e pode considerar-se que é a partir dos anos setenta que começam a aparecer alguns estudos relativos a esta temática.

Uma revisão de estudos levada a cabo por **Gartrell (1986)** examina a metodologia utilizada nas diversas investigações e analisa as mesmas em função da ausência ou presença de uma série de factores que se crêem necessários para que tenha lugar uma mudança de atitudes eficaz, tais como:

1. Contacto frequente e repetido com um emissor credível, assim com um *feedback* contínuo;
2. Informação selectiva, destinada a objectivos atitudinais específicos;
3. Representação de papéis (*Role-playing*) da condição de deficiência;
4. Contacto pessoal e social;
5. Contacto directo com o objecto atitudinal (no contexto educativo);
6. Contacto em presença através dos *média* (filmes, vídeos);
7. Discussões em grupo e participação activa (geralmente em fôrma de leitura - discussão);
8. Reforço positivo mais explícito;
9. Representações de papeis (*role - playing*) como sujeito ou como observador.
10. Comunicações persuasivas especificamente destinadas a esse fim.

O autor, depois de realizar uma análise exaustiva das diferentes investigações, conclui pela existência de numerosas deficiências metodológicas e, na maioria dos casos, pela ausência de uma aplicação sistemática de uma teoria sobre atitudes, assim como dos princípios para a modificação das mesmas no desenvolver dos tratamentos.

Não obstante, nas diversas investigações parece existir um acordo generalizado em que um factor essencial para o êxito de uma estratégia de modificação de atitudes é o estabelecimento de status de relações igualitárias entre os sujeitos deficientes e não deficientes (Donaldson, 1980). Neste sentido, Johnson e Johnson (1986) indicam que, apesar de o conceito de integração se basear na assumpção de colocar os alunos deficientes na turma de ensino regular, facilitará umas relações e atitudes positivas entre todos os alunos; contudo, não existe consenso sobre quais são as condições de contacto físico para originarem essas atitudes positivas. A falta de modelos teóricos e a aparente inconsistência de algumas investigações deixam-nos a impressão de que a integração não é tão efectiva como se pretende. O contacto físico é condição necessária, mas por si só não é suficiente para o desaparecimento do rótulo negativo e estereotipado e para a construção de relações positivas entre uns e outros. O factor chave que determina a aceitação ou segregação da criança deficiente é a interacção real. O processo de criação de juízos sociais sobre iguais/heterogéneos pode ser descrito do seguinte modo (Johnson & Johnson, 1986).

1. Existe uma pré-interacção caracterizada por atitudes negativas entre estudantes com e sem deficiência.
2. Conforme a interacção tem lugar num contexto positivo, negativo ou de não interdependência, se desenvolve um processo de aceitação ou de segregação. Um contexto cooperativo, frente a outro competitivo ou individualista, promoverá maior atracção interpessoal entre indivíduos heterogéneos.
3. O processo de aceitação é o resultado da interacção num contexto de interdependência positiva.
4. O processo de segregação resulta da interacção num contexto negativo ou de não interdependência.

- 
5. Em posteriores interações, o processo de aceitação ou segregação pode repetir-se.

O processo de aceitação da criança deficiente no contexto escolar implica a colocação de estudantes com e sem deficiência em grupos de aprendizagem reduzidos heterogêneos, aos quais se dá uma tarefa para que a realizem em grupo, assegurando-se primeiro que todos os elementos do grupo têm competências para a realizar (**Johnson & Johnson, 1986**). Isso dará lugar a:

1. A criação de um padrão de promoção das interações na qual existe:
  - a. maior interação entre os estudantes;
  - b. uma expectativa de que cada um dos membros contribuirá para facilitar a aprendizagem dos outros elementos do grupo;
  - c. maior pressão por parte dos pares para alcançar os objetivos e por manter um comportamento adequado;
  - d. maior quantidade de comunicação recíproca e menores dificuldades por manter um comportamento adequado;
  - e. maior ajuda e, em geral, facilitação da aprendizagem de uns face a outros;
  - f. mentes mais abertas face aos pares e desejos de ser influenciados por suas ideias e informação;
  - g. mais quantidade de *feed - back* positivo e reforços de uns face aos outros;
  - h. menos hostilidade, tanto verbal como física, manifestada face ao outro;
- 2 - Criação de percepções e de sentimentos de:
  - a- maior confiança nos outros estudantes;
  - b- maior interesse e amizade mútua face aos outros estudantes, maior atenção face aos iguais, maiores sentimentos de obrigação e responsabilidade face aos companheiros, e desejos de ganhar o respeito em cada resposta;

- c- fortes crenças de que cada um está ligado, e é apoiado e aceito pelos outros estudantes; que os outros estão interessados em que cada um aprenda;
- d- menores sentimentos de fracasso;
- e- maior valorização dos pares;
- f- maiores sentimentos de êxito.

**Yuker**, citado por **Alonso et alg. (1995)** realizou uma exaustiva revisão de estudos que analisam as consequências do contacto com pessoas com deficiência sobre as atitudes, concluindo que estas estão mediatizadas pelas características: da pessoa com deficiência; da pessoa sem deficiência; e da interacção. Os dados referidos por Yuker indicam que para o contacto dê lugar a atitudes positivas, a pessoa com deficiência deve:

1. ser competente nas áreas em que é avaliada pelos sujeitos com quem interaccua;
2. mostrar-se hábil socialmente e capaz de comunicar eficazmente;
3. aceitar a sua deficiência e estar disposto a falar dela.

Em relação às características que a pessoa “normal” deve possuir, é fundamental que não demonstre crenças negativas, tais como acreditar que:

1. a deficiência é a característica mais importante da pessoa com deficiência;
2. as pessoas com deficiência são diferentes, inferiores e/ou possuem características negativas; e
3. as pessoas “normais” são incapazes de fazer frente às pessoas com deficiência e aos seus problemas;
4. as pessoas “normais” devem mostrar características demográficas e de personalidade similares aqueles sujeitos com quem interagem;
5. um status similar ao status da pessoa com deficiência com quem actua;
6. uma socialização educativa e profissional que não enfatize as crenças negativas ou as diferenças de status antes mencionadas.

Finalmente, para que a interação proporcione atitudes positivas, esta deve:

1. implicar a cooperação e reciprocidade;
2. prestar atenção tanto a uns como a outros;
3. fazer o possível para aquisição de um maior conhecimento de uns face a outros;
4. ser duradoura no tempo.

Para concluir, chamamos a atenção para os pontos chave salientados neste capítulo: é necessário que o professor de E. R. seja um agente activo e não um mero consumidor executor da filosofia integradora; a formação pedagógica deve ser considerada como um factor essencial imprescindível; é necessário preparar os professores para a *inovação*, a *reflexão* e a *investigação*; mas toda a instituição deve empenhar-se no processo de integração e não apenas o professor que tem o aluno com N.E.E.'s, (Cabero et al., 1991).

**CAPÍTULO II**  
**EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO**  
**ÀS CRIANÇAS COM**  
**N.E.E.'s**

## CAPÍTULO II

### EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM N.E.E.'s

**A**té ao séc. XVIII, não podemos falar da existência de uma educação especial propriamente dita. Os deficientes eram abandonados, marginalizados da sociedade, sobrevivendo das dádivas, das esmolas e em muitos casos morriam sem haver alguém que os ajudasse. O infanticídio era uma prática comum, quando se detectavam anormalidades nas crianças ( **Jimenez, 1993**).

Apesar desta situação ser comum em todo o Mundo, não impediu que aparecessem iniciativas pontuais:

- . **Ponce de Léon (1509 - 1584)** escreve um livro sobre a educação de surdos, após a educação de 12 meninos surdos - mudos com êxito no Mosteiro de Oña.
- . **Pablo Monet (1579 - 1633)** é autor de um livro para crianças surdas, "La reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos".
- . **Charles - Michel de L'Epeé ( 1712- 1789)**, funda uma escola para surdos - mudos em França, que mais tarde se viria a chamar Instituto Nacional de Surdo-Mudos. É este homem que inventa a língua gestual. Foi a partir da criação deste Instituto que o atendimento destas crianças deixou de ser feito apenas em Instituições privadas e passou a ser público.
- . Em 1784 cria-se a primeira escola para cegos em Paris, por **Valentin Huay**. Um aluno desta escola, **Luís Braille (1806-1852)**, inventou o alfabeto para os deficientes visuais (Braille).

As primeiras experiências pedagógicas surgiram ligadas às pessoas com deficiências auditivas e visuais.

**Gonzalez, (1981)** diferencia três etapas na educação especial:

- A etapa das Instituições.
- A etapa da educação especial (centros específicos).
- A etapa da normalização.

### **2.1- Etapa das Instituições**

Até ao séc. XIX os deficientes são internados em Instituições devido a dois motivos: era necessário proteger o deficiente da sociedade e decidir se era um perigo para a sociedade, ou então era necessário proteger a sociedade do deficiente, já que este só podia trazer danos e prejuízos para ela. Estas duas concepções contribuíram para que o deficiente fosse marginalizado/discriminado/internado em Instituições exteriores à sociedade. **Garcia (1989)** refere cinco razões para a segregação do deficiente:

- 1º- As atitudes negativas face aos deficientes estavam muito enraizadas.
- 2º- O uso e abuso da Psicometria desde o início do presente século.
- 3º- O deficiente é considerado um elemento perturbador e antisocial e, além disso, particularmente fecundo pela sua sexualidade incontrolada.
- 4º- Muitos profissionais importantes que em determinado momento se haviam comprometido com planeamentos renovadores abandonaram o campo da deficiência.
- 5º- As Guerras Mundiais e a Grande Depressão dos anos 30 paralisaram o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar os recursos para outros sectores.

O deficiente era visto como um ser irrecuperável, não tendo quaisquer potencialidades que pudessem ser desenvolvidas. Apesar das ideias reinantes nesta época, salientamos que se realizaram grandes progressos.

Ao longo do séc. XIX criam-se escolas para cegos e surdos. Mas somente nos finais do século se começa a olhar para o deficiente mental em termos de tratamento. Para este grupo, podemos referir:

- **Phillipe Pinel (1745-1826)** que iniciou o tratamento médico dos deficientes mentais e escreveu os primeiros tratados referentes a esta especialidade.
- **Esquirol (1722-1840)**, que estabeleceu a diferenciação entre idiotia e demência no Dicionário de ciências médicas.
- **Itard (1774-1836)**, que criou um programa educativo para a criança selvagem de Aveyron.
- **Seguin (1812-1880)**, elaborou um método para a educação de crianças idiotas, a que chamou método fisiológico.

As Instituições, de início, alojavam pessoas com todo o tipo de deficiências. Esta atitude deve-se ao modelo teórico e terapêutico imperante na época - o modelo médico - que tratava as deficiências na perspectiva de enfermidade.

Segundo **González, (1989)**, o deficiente era considerado como:

- . um doente: os doutores e as enfermeiras supervisionavam a sua vida a nível da saúde física, horário e frequência da visita;
- . o deficiente deverá residir no Hospital;
- . os deficientes devem ser vistos como pacientes;
- . toda a sua actividade é considerada como tratamento;
- . o trabalho que realizarem deverá chamar-se terapia industrial;
- . as suas distrações serão organizadas e chamar-se-ão terapia recreativa;
- . a educação passará a chamar-se terapia educacional;
- . deverão ser protegidos como enfermos.

Não serão apenas tratados como deficientes (enfermos), como serão tratados como crianças. Por isso:

- . os móveis serão mais sólidos que o normal e as portas deverão ser fechadas à chave;
- . separação dos doentes por sexo;
- . as decisões deverão ser tomadas e respeitadas por todos, a luz apaga-se a uma hora certa, os duches são sempre à mesma hora, etc.;
- . os programas que se organizarem, mesmo que sejam para adultos, terão um conteúdo infantil. Deverão ter um maior enfoque na diversão do que em programas educativos propriamente ditos.

## **2.2 - Etapa da educação especial (centros específicos).**

Nos finais do séc. XIX e primeira metade do séc. XX houve uma grande mudança na concepção teórica e prática a nível da Educação Especial. As Instituições deixaram de ser meramente assistenciais e começaram a preocupar-se com a educação das crianças deficientes. As Instituições estavam directamente ligadas às diferentes etiologias. A ênfase na avaliação e definição de deficiência vai exercer durante muito tempo grande influência, sendo mesmo o principal critério nos encaminhamentos. Iniciava-se a educação segregada. Entre os factores que ajudaram a criação destes centros foram:

### O aparecimento da Psicologia Evolutiva como disciplina científica.

O conhecimento da criança nas diversas etapas do seu desenvolvimento influenciou o aparecimento de correntes pedagógicas inovadoras, sendo de salientar as de **Montessori e Decroly**.

Os princípios que defendem são:

- individualização do ensino;
- aprendizagem activa pela descoberta;
- respeito pela liberdade e dignidade do aluno.

Desenvolvimento de um novo ramo da Psicologia que se preocupava pela medição da Inteligência.

Desenvolvimento e utilização de instrumentos de medição (testes), permitiu classificar as crianças consoante as suas capacidades, dando origem a uma Pedagogia Diferencial (salientamos os trabalhos de **Binet** e de **Decroly**). Os conceitos de Idade Mental/Quociente de Inteligência (Q.I.) permitiram classificar as crianças em: Deficientes Mentais (profundos, severos e ligeiros), normais e sobredotados. A diferença entre este período e o anterior é que através da utilização destes conceitos foi permitido construir programas educativos e organizar as instituições em função das características dos alunos.

A obrigatoriedade da escolarização das crianças com extensão aos deficientes visuais e auditivos.

A extensão da escolarização permitiu detectar um grande número de crianças que tinham grandes dificuldades em acompanhar o ritmo da classe, não conseguindo atingir os objectivos propostos no programa. Por outro lado, o Ensino, dividido em classes e anos lectivos, não permitiu aos alunos adaptarem-se ao novo sistema escolar.

Assim, a Educação Especial começou a organizar-se como um subsistema educativo dentro do sistema nacional, proporcionando uma educação adaptada aos alunos com diferentes deficiências, mediante programas específicos. Criam-se assim Instituições de Educação Especial.

Segundo **González, (1989)**, as Instituições apresentavam as seguintes vantagens:

- o edifício escolar constrói-se tendo em conta as necessidades da criança deficiente a integrar;
- o transporte escolar pode ser adaptado;
- o material escolar pode ser adaptado;
- o aluno pode ter um ritmo de aprendizagem mais lento, sem se sentir humilhado;
- o pessoal docente está preparado adequadamente para responder às solicitações problemáticas de cada aluno;
- o tratamento multidisciplinar dos programas pode realizar-se em melhores condições por os profissionais estarem no mesmo edifício e, assim, mais disponíveis;
- estas escolas têm maior número de docentes, menor número de alunos por classe, mais meios e recursos.

Entre as desvantagens refere:

- a escola de educação especial tem um efeito de etiquetagem para o aluno deficiente;
- o deficiente pode criar um conceito errado do meio social exterior à escola.

O principal inconveniente da escola especial surge do seu exterior: o processo de integração do deficiente na sociedade é um processo de duas vias: prepará-lo para que se adapte à sociedade e preparar a sociedade para que o integre.

Apesar das críticas que são feitas às Instituições, **Mayor, (1991)** diz que elas têm razão de existir, sob certas condições e para determinadas finalidades, apontando três factores:

- crianças com deficiências severas ou complexas que requerem tratamentos médicos, terapias, educação e cuidados;

- crianças com graves problemas de aprendizagem por déficits sensoriais, lesões cerebrais ou distúrbios emocionais severos e comportamentais que exigem uma atenção contínua e especializada;
- crianças com grandes incapacidades de adaptação, cujos pais não lhes podem prestar a atenção necessária.

### 2.3 - Etapa da normalização

Na década 60, há uma série de factores que irão influenciar de maneira decisiva a filosofia da Educação Especial. Entre eles podemos citar (**Garcia Garcia, 1991; González, 1993**):

- . os avanços em Biologia, Medicina, Psicologia e Pedagogia que oferecem perspectivas mais optimistas sobre a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas deficientes (todas as pessoas, independentemente do seu grau de deficiência, podem aprender);
- . a declaração dos Direitos Gerais e Especiais do Deficiente Mental, (adoptada em 24 de Outubro de 1966 na Assembleia da Liga Internacional das Associações Protectoras dos Deficientes Mentais, durante o IV Congresso Internacional realizado em Jerusalém, e adoptada pela ONU, em Dezembro de 1971), que reconhece os direitos dos deficientes a cuidados médicos e a uma recuperação física adequada, a uma educação que lhes permita desenvolver ao máximo as suas atitudes e a uma independência económica;
- . desenvolvimento do associativismo dos pais, com grande relevância nos Estados Unidos. Este movimento reivindica um lugar na sociedade para as pessoas com deficiências, defendendo os seus direitos como seres humanos;
- . a tomada de consciência da fraca qualidade e desumanização existente nas Instituições para deficientes e o aumento progressivo dos custos económicos para as manter;

- . as investigações sobre as atitudes negativas da comunidade face aos sectores marginais mostram a responsabilidade que tais comportamentos têm na origem e manutenção da mesma marginalização;
- . a progressiva implantação de outros modelos de prestação de serviços às pessoas deficientes, oferecidos pelas comunidades onde estão inseridos.

A normalização foi um grande movimento que impulsionou de maneira decisiva a inserção do deficiente na sociedade, defendendo que deveria ter oportunidades e condições de vida semelhantes às outras pessoas ditas “normais”.

### 2.3.1 - Conceito de normalização

**Bank - Mikkelsen (1975 - Serviços para Deficientes de Dinamarca; cit. em González, 1993)** foi o pioneiro na utilização deste conceito para a pessoa deficiente, definindo Normalização como a “ *possibilidade do deficiente mental desenvolver uma vida normal tanto quanto a sua deficiência o permitir* ”, mas não exclui o recurso a outras formas alternativas mais segregativas.

Para **Nirje, B. (1969 - Associação Sueca para Crianças Deficientes)**, normalização significa:

*“ Proporcionar às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral”.*

Daqui decorrem as seis dimensões para a normalização da vida diária das pessoas deficientes por ele estabelecidas:

1. realizar as actividades do dia a dia, como as pessoas sem qualquer deficiência; levantar-se, limpar-se, vestir-se e alimentar-se. Viver num clima familiar;
2. realizar as actividades rotineiras durante a semana;
3. ter experiências normais de acordo com as várias fases da vida (infância, juventude, idade adulta e velhice);
4. ter relações com outras pessoas de outro sexo... .
5. poder dispor de meios económicos... .
6. viver numa casa normal... .

As experiências normais da vida escolar, constituem uma das dimensões mais valorizadas por este autor, que rejeita as Instituições de Educação Especial como um meio pedagógico favorável ao desenvolvimento da criança, referindo: “ *as impressões sobre a vida deverão ser adquiridas pelos jovens, através do contacto normal com a sociedade, e a sua socialização deverá efectuar-se nas circunstâncias e em função da vida normal da sua comunidade*”.

Para Nirje, (1969), a normalização significa que as relações entre os indivíduos, se baseiam no reconhecimento da integridade do outro e dos valores e direitos básicos compartilhados, ou seja, não se trata de mudar o comportamento das pessoas deficientes, trata-se sim de normalizar as relações que mantemos uns com os outros (Pastor, 1995).

O princípio da normalização não se circunscreve apenas à deficiência mental. Pode e deve aplicar-se a todo o indivíduo afectado por outros tipos de deficiência e também a grupos marginalizados/minoritários (Wolfensberger, 1986; Monereo, 1985).

**Wolfensberger (1972)**, citado em **Mayor (1991)** escreve um livro, editado pelo Instituto Nacional Canadano, sobre a deficiência mental e no qual exprime os princípios de normalização como, “*o uso dos meios o mais normativos possíveis do ponto de vista cultural, para estabelecer e ou manter comportamentos e características pessoais que sejam de facto o mais normativas possíveis*” (p. 68).

A normalização significa, em primeiro lugar, pôr ao alcance de todos os deficientes modos de vida e condições de existência diárias, o mais similares possíveis ao tipo de vida da sociedade a que pertencem. Em segundo lugar, a normalização significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar as pessoas com deficiências, questionando mitos e reduzindo temores que em outros tempos, os levaram a segregá-los socialmente (**González, 1993**).

Para **Bank Mikkelsen**, citado por **González, (1993)** a normalização é o *objectivo* a alcançar e a Integração será o *método* de trabalho para consegui-lo.

### 2.3.2 - Princípios de Normalização

Os princípios de normalização devem ter em conta duas situações: as que se referem ao indivíduo e as que se referem aos serviços (**Rubio, 1994**).

a) As que se referem ao indivíduo são:

- . todo o deficiente, independentemente do seu grau de incapacidade, é capaz de aprender diminuindo o seu handicap.
- . todo o deficiente tem a mesma dignidade, direitos humanos iguais e direitos legais como qualquer outro cidadão.

. devem-se evitar as etiquetas.

. devem-se respeitar as diferenças individuais, o direito a decidir e a assumir riscos.

b) Em relação aos serviços podemos enumerar os seguintes:

. criação de meios menos restritivos, adequando os serviços ao deficiente.

. flexibilidade administrativa, para conseguir uns serviços permanentemente adaptados às necessidades dos utentes.

Para **Toledo (1981)**, os princípios que deverão ser desenvolvidos num programa de normalização são:

1º- Partir de uma boa base ideológica: Acreditar plenamente que todo o indivíduo, independentemente da sua idade e do grau de incapacidade, é capaz de aprender e enriquecer-se no seu desenvolvimento humano em maior ou menor grau, havendo sempre a possibilidade de avançar um passo, pelo menos; toda a pessoa tem, pelo facto de sê-lo, a mesma dignidade, os mesmos direitos, humanos e legais, que os outros cidadãos e uma responsabilidade crescente à medida que vai conseguindo o seu desenvolvimento.

2º-Integração física: Sabe-se que por si só, a integração física não quer dizer integração social. Uma pessoa pode fazer parte de um grupo e não estar integrada. Pelo que é uma condição sem a qual não se realiza. A integração social num grupo passa necessariamente pela integração física primeiro.

3º-Dispersão dos serviços: Uma pessoa com incapacidade tem necessidades especiais que têm de ser asseguradas por serviços adicionais em relação à pessoa "normal". A necessidade destes serviços especiais serviu de argumento para a construção de residências especiais, escolas especiais, etc., lugares onde se concentravam estes serviços. O princípio de normalização tem implícita a dispersão ou descentralização dos serviços para aplicá-los onde estão as pessoas com necessidades especiais e não as concentrar onde estão os serviços.

- 4º-Não à duplicação dos serviços: A comunidade em geral tem uma série de serviços para a resolução das suas necessidades, podendo estes também utilizados pelas pessoas com incapacidades. Em todo o caso, não devem ser criados serviços especiais para eles, a não ser que se torne necessário um apoio adicional, que lhes será facultado apenas na medida necessária.
- 5º-Criação de meios e alternativas menos restritivas: Se precisamos de colocar um aluno durante um tempo numa aula de recursos para realizar determinadas aprendizagens de que necessite (aprender Braille, por exemplo), é preferível uma aula de recursos inserida na escola de ensino regular e na menor percentagem de tempo possível. Se for necessário algum meio ou procedimento educativo e restritivo, escolhe-se a alternativa menos restritiva.
- 6º- Flexibilidade administrativa: Uma estratégia de normalização exige a mobilização ideológica e prática de uma série de pessoas que hão-de usar a imaginação na resolução de situações em diversas eventualidades. Exige colaboração de voluntariado e utilização do modo mais prático dos recursos que há na comunidade e a criação de alguns novos, de acordo com as possibilidades desta. A inflexibilidade administrativa e a inflexibilidade das pessoas que só trabalham estritamente o que a lei as obriga inviabiliza um trabalho comunitário, que precisa, muitas vezes, de enfrentar situações novas que não estão previstas nas leis e estatutos.
- 7º- Eliminação ou adequação do título e etiquetas: Num programa de normalização é muito importante a percepção que um deficiente e o programa que com ele se estabelece tenha para a comunidade. Quando se refere a quem se destina o programa deve evitar-se etiquetar genericamente o aluno. Quando se fala de programa não se deve identificar este pelo local, já que o mesmo, por si só, leva as pessoas a terem uma percepção negativa, generalizando-o às pessoas implicadas.
- 8º- Reconhecer a dignidade do deficiente como pessoa, reconhecendo-lhe o direito a arriscar-se: Se viver já é arriscado, quer dizer que todas as pessoas serão submetidas a certo risco. Em relação aos deficientes, o medo dos que os rodeiam

é muito maior, impedindo-os por vezes de terem uma vida o mais normal possível. Os modelos institucionais e escolas segregadas implicam, assim o dizem os seus defensores, o menor risco físico. O modelo de normalização implica “mais vida” e por tanto mais risco. A pessoa deficiente deve assumir o risco em situação de igualdade com os seus colegas da classe. Claro que se um aluno “normal” pode ter algum risco em alguma actividade, o aluno deficiente terá eventualmente muito mais; nestas situações terá de imperar o bom senso do educador, adequando a situação aos diferentes níveis de realização. A anulação do risco por superprotecção excessiva implica a anulação da personalidade.

A normalização não implica o desaparecimento das diferenças nem a absorção das minorias de uma sociedade “*normal*”, mas uma maior igualdade de oportunidades para aceder aos bens e recursos da comunidade e viver a própria vida, apesar da sua diferença, no meio em que vivem todos os outros.

O princípio da normalização não se circunscreve apenas à deficiência mental; pode e deve aplicar-se a todos os *indivíduos afectados por outros tipos de deficiência e também a sectores e grupos minoritários e marginais* (González, 1993, p. 90).

Partindo deste princípio, não se estabelecem à priori os limites do desenvolvimento da pessoa com deficiência, chegando a afirmar que tais limites seriam continuamente ampliados se procurarmos ajudas e recursos adequados, materiais e pessoais, (Wolfensberger, 1986; Monereo, 1985).

Pastor, (1995) vai mais longe e refere que o conceito de normalização, como princípio de acção, vem despertar a nossa atenção sobre o facto de que temos umas

relações sociais muito diferentes com as pessoas deficientes. Estas relações estão mediatizadas de muitos obstáculos, que podem ser “atitudes, preconceitos”, etc. que originam relações um pouco “estranhas” entre as pessoas deficientes e as que o não são, acrescentando que, “*as mudanças a haver devem ser de parte a parte, porque é uma forma de valorizar as suas possibilidades e normalizar as relações que mantemos uns com os outros*” (p. 41).

Assim, o princípio da normalização aparece historicamente como uma consequência do processo evolutivo que se seguiu às sucessivas alternativas para a reabilitação e atenção ao deficiente.

A prática do princípio da “normalização” carece de uma nova metodologia e um melhoramento dos serviços de apoio aos alunos identificados com N.E.E.'s. Exige que estes alunos, reabilitados por especialistas em ambientes institucionais separados, possam integrar-se com os seus companheiros no ensino regular (Alvarez, 1994).

Como consequência, produziu-se na maior parte dos países ocidentais uma “*mudança conceptual*” importante. A substituição da classificação em diferentes categorias baseada em *decisões do foro médico*, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais assente em *critérios pedagógicos* (Relatório Warnock, 1978).

#### 2.4 - A Educação Especial em Portugal

A Educação Especial em Portugal teve, relativamente aos restantes países, uma implementação mais lenta. As grandes etapas que já referimos atrás (Fase Asilar, Institucional e Integração no Ensino Regular) tiveram em Portugal um grande desfasamento no tempo e na evolução da Educação Especial, não tendo acompanhado as grandes transformações que se operaram nos restantes países.

O deficiente, até finais do século XIX, não tinha qualquer apoio por parte das entidades oficiais, sendo marginalizado por toda a sociedade, apesar de começar a haver iniciativas privadas de integração dos deficientes (Costa, 1981). No princípio do séc. XX dão-se os primeiros passos, ainda que “tímidos”, na educação de crianças deficientes. Tal como no resto da Europa, as primeiras iniciativas estiveram ligadas à deficiência auditiva e visual. Em Lisboa foi criada na Casa Pia uma secção de ensino para crianças “surdas-mudas” em 1905, que mais tarde se irá denominar Instituto Jacob Rodrigues Pereira (funcionava em regime de internato). Foi também criado o Instituto de Cegos Branco Rodrigues para apoio de crianças com deficiência visual (funcionava também em regime de internato).

Só alguns anos mais tarde, se dá a criação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1916) que, impulsionado pelo fundador que lhe deu o nome, inaugura um tipo de atendimento médico - pedagógico a crianças e jovens “física e mentalmente anormais”.

Em 1935, depois de uma reestruturação, já sob a direcção do Professor Vítor Fontes, o Instituto vai dar continuidade ao seu trabalho, agora com a responsabilidade de formar

docentes especializados nas áreas médico-pedagógicas e psicossocial, por forma a poderem fazer atendimento às crianças com deficiências nas entretanto criadas “classes especiais” anexas às escolas primárias oficiais.

São organizadas as primeiras estruturas (1941-1973) de apoio à criança deficiente com a criação de Internatos e semi-internatos (privados). A partir da década de 60, a Segurança Social e as instituições privadas asseguravam, em grande medida, a educação das crianças portadoras de deficiências. Devido ao fraco empenhamento das entidades oficiais, começaram a partir daí a constituírem-se associações com carácter não lucrativo (S.N.R., 1983).

Uma terceira fase tem início com a Reforma do Ensino, conhecida pôr **Reforma Veiga Simão (1973)**, a partir da qual é criada uma estrutura oficial denominada **Divisão de Ensino Especial (decreto-lei n.º 45/73, 12 de Fevereiro 1973)**, responsável pela criação de serviços de apoio, destinados a assegurar a educação de crianças deficientes.

As competências cometidas foram:

- . fazer a despistagem das crianças deficientes ou inadaptadas;
- . organizar as aulas ou criar classes especiais;
- . desenvolver a integração das “crianças diminuídas ou inadaptadas” nas aulas de Ensino Regular, estimulando a organização de actividades de readaptação ou de recuperação;
- . cooperar com outros serviços do Ministério na formação e aperfeiçoamento dos professores destinados às classes ou aos cursos especiais.

Após o 25 de Abril de 1974 começou a haver uma tomada de consciência da situação em que se encontrava a educação especial. O texto da Constituição de 1976

consagra a igualdade de oportunidades e direitos de todos os cidadãos ao Ensino, obrigando o Estado a realizar uma política de integração das pessoas com deficiência.

Apesar de consagrado na Constituição o direito de qualquer cidadão, independentemente da sua deficiência, ao acesso à Educação, tal não se verificou: as entidades que deram alguma resposta a estes cidadãos foram as cooperativas de ensino, de iniciativa dos pais e técnicos, assim como colégios de educação especial, que procuraram dar respostas educativas, substituindo o Estado nas suas funções (Felgueiras, 1994), ultrapassando o papel de complementaridade que lhes é subjacente.

O Decreto-Lei n.º 538/79, que determina o ensino básico obrigatório, refere, no que diz respeito às crianças com deficiências, que será assegurada a sua educação, promovendo a criação de situações indispensáveis à sua realização.

O sistema de educação integrada constitui o apoio dado às crianças e jovens com necessidades educativas específicas que se encontram inseridas a tempo completo ou parcial nas classes de ensino regular, visando a sua integração familiar, social e escolar (Costa, 1981).

Duas modalidades são previstas no início das primeiras experiências de integração escolar:

- . Apoio dado por um Professor itinerante.
- . Apoio numa sala de Apoio.

Na primeira situação, o aluno frequenta a classe de ensino regular e um professor de educação especial apoia-o periodicamente, dependendo do grau de gravidade da sua

problemática. O apoio é dado na sala de aulas ou numa sala colocada à disposição do professor de ensino especial, para o apoiar individualmente, ou em pequenos grupos.

Na segunda modalidade - salas de apoio,- a criança deficiente é retirada da sala de aulas e apoiada por um professor de educação especial em sala de apoio.

Segundo Costa, (1981), esta estratégia - salas de apoio - deveria ser alterada devido às consequências que poderá trazer à criança.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 define a educação especial como uma modalidade especial integrada no sistema geral da educação, devendo reger-se por disposições especiais, sendo contudo pouco explícitas.

No início dos anos 90, o Decreto - Lei n ° 319/91 regulamenta e actualiza a legislação existente e preconiza, pela primeira vez, conceitos importantes, tais como: a substituição da classificação das deficiências por categorias, pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos e não médicos, como tinha acontecido até esta data.

Este último princípio vem reforçado no despacho regulamentar (D. 173/M.E./91 de 23/10) definindo que *“as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se aos alunos com N.E.E.'s optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”*.

Trata-se de um conjunto de nove medidas de apoio às necessidades dos alunos; 1- equipamentos especiais de compensação; 2- adaptações materiais; 3- adaptações

curriculares; 4- condições especiais de matrícula; 5- condições especiais de frequência; 6- condições especiais de avaliação; 7- adequação na organização de classes ou turmas; 8- apoio pedagógico acrescido; 9- ensino especial.

Apesar dos esforços realizados, parece não ter ficado claro que este regime de adaptações se destinava a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem que tivessem por isso necessidades especiais de adaptação e pudessem assim obter êxito no desenvolvimento das suas aprendizagens curriculares (Niza, 1996).

Passados dois anos é publicado o **Despacho 178-A/ M.E./93** apresentando um conjunto de doze modalidades e estratégias de apoio pedagógico para o sucesso escolar dos alunos com dificuldades, sem se referir ao regime especial. Sete dessas modalidades centram-se no desenvolvimento curricular: 1- ensino diferenciado na sala de aula; 2- grupos de nível temporários; 3- programas específicos do professor; 4- programas interdisciplinares; 5- programas alternativos; 6- currículos alternativos; 7- programas de compensação e actualização.

Outras cinco modalidades centram-se em formas de organização do trabalho escolar e da actividade pedagógica geral: 1- programas de entreajuda; 2- programas de tutoria; 3- salas de estudo dirigido; 4- programas de ocupação de tempos livres; 5- organização diferenciada de espaços e tempos lectivos. Todo este conjunto de medidas de adaptação e apoio deveria constituir, juntamente com as medidas do regime especial atrás referido, uma unidade articulada em torno do mesmo conceito. Como, porém, não se definiu o que são necessidades especiais de educação, esse conceito central tem funcionado apenas

como metáfora e não como polo articulador de medidas de resposta às dificuldades de aprendizagem em referência ao currículo comum (Niza, 1996).

Afirma-se a responsabilização da escola regular pela integração de crianças com necessidades educativas especiais e a criação de condições sócio-afectivas; o reconhecimento do papel dos pais na intervenção/acompanhamento e avaliação dos currículos e à explicitação de um conjunto de medidas a aplicar que se baseia no princípio de que a educação destes alunos se deve desenvolver no meio o menos restrito possível.

Assistimos assim a uma evolução da integração da criança com N.E.E. nas escolas de ensino regular semelhante à dos outros países, em que a nova filosofia veiculada obriga à adequação de práticas educativas e a uma mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo (Felgueiras, 1994).

## 2.5 - Conceito e classificação das Necessidades Educativas Especiais

A problemática da deficiência tem suscitado, como é óbvio, uma multiplicidade de estudos e de discussões. A partir de determinada altura tornou-se evidente para os especialistas que era necessário uniformizar linguagens e conceitos.

A Organização Mundial de Saúde (W.H.O., 1980) teve neste domínio um papel relevante, ao propor uma definição operacional de conceitos, de modo a contribuir para a identificação individualizada e pluridimensional da pessoa com deficiência (Zucman, 1991).

A classificação da O.M.S. desmembra o conceito global de “handicap” em três conceitos articulados entre si: **Deficiência**, **Incapacidade** e **Handicap (desvantagem)**. As definições, características e classificação dos três conceitos propostos pela O.M.S. e resumidas por Garcia (1990) são:

-**Deficiência**: é a perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica. Assinalam-se como características mais importantes da deficiência: anomalias físicas; carácter temporal ou permanente; perturbações a nível de órgãos.

A classificação das deficiências inclui nove grupos: intelectuais; psicológicas não intelectuais; da linguagem; auditivas; visuais; musculares; músculo - esqueléticas; desfiguradoras; generalizadas; sensitivas e outras.

- **Incapacidade**: uma incapacidade é toda a restrição ou ausência de capacidade de realizar uma actividade (devido a uma deficiência) dentro dos parâmetros considerados normais. As características mais importantes da incapacidade

centram-se no excesso ou déficit do rendimento transitórios ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis, progressivos ou regressivos; podendo surgir como consequência directa ou como resposta psicológica do indivíduo a uma deficiência.

A classificação das incapacidades compreende nove grupos: de conduta; de comunicação; de cuidados pessoais; de locomoção; de postura e movimentos corporais; de destrezas grossas e finas; situacionais; de atitudes (processos cognitivos, motivacionais e afectivos); outras restrições da actividade.

- **Handicap** (desvantagem): é definida como sendo uma desvantagem em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho normal de uma actividade. Tem a ver com a adaptação do indivíduo e à sua interacção com o meio.

A classificação de Handicap agrupa as seguintes categorias: de orientação; de independência física; de mobilidade; ocupacionais; de integração social; de auto-suficiência económica e outras.

Os conceitos deficiência, incapacidade e handicap que têm como origem os modelos médico, psicanalítico e psicométrico entroncam directamente com um conceito chave no campo da integração que é o das necessidades educativas especiais (modelos condutivista, cognitivo e ecológico). Este conceito foi proposto pelo Relatório Warnock (1978), pois o modelo de atendimento que se pretendia apresentar era incompatível com as concepções subjacentes aos conceitos de deficiência, incapacidade e handicap. Enquanto os primeiros modelos influenciaram a organização da educação especial em instituições específicas e classes especiais dentro das escolas regulares, funcionando essas como unidades à parte (Tillemans, 1973; cit. por Felgueiras, 1994), as necessidades educativas especiais têm outro tipo de organização escolar, baseado nos

princípios de normalização e integração. Segundo estes últimos modelos, o comportamento de um indivíduo é o resultado de factores internos (pessoais), externos (ambientais) ou de interacção entre ambos.

Ao analisar o conceito de **necessidades educativas especiais** deparamo-nos com uma primeira dificuldade: encontrar definições que gozassem de consenso generalizado.

Efectivamente, aconteceu muitas vezes que os autores se limitaram a uma simples adaptação dos conceitos (Alvarez, 1994). Ora a mudança de terminologia exige em primeiro lugar que os sistemas educativos se organizem, que os fins educativos sejam os mesmos para todos os alunos e tenham ajuda para alcançar as suas metas, já que não o conseguem espontaneamente.

O **Relatório Warnock (Department of Education and Science, 1978)**, define necessidades educativas especiais como aquelas que carecem de:

- . a dotação de meios especiais de acesso ao currículo, instalações e recursos e técnicas de ensino especiais.
- . a dotação de um currículo especial ou modificado.
- . uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional daqueles que participam no processo educativo.

A definição citada centra-se essencialmente no currículo, salientando que para ser eficaz deverá desenvolver-se numa situação adequada às necessidades que o aluno apresentar.

Apoiando-se no **Relatório Warnock**, a Lei de Educação (**Education Act**) promulgada em 1981 no Reino Unido, consagra oficialmente o conceito de Necessidades

Educativas Específicas (N.E.E.) e define o regime de integração escolar como uma das modalidades de Educação Especializada, estabelecendo as seguintes condições para que a mesma se pudesse efectuar (Metcalf, 1993): 1) que se tomem em consideração as opiniões dos pais; 2) que a educação do aluno com N.E.E.'s numa escola de E. R. seja compatível com; a) uma educação especial adequada às necessidades de cada aluno, b) a recepção, por parte dos alunos "normais", de uma educação eficaz, e c) o uso eficaz de recursos, considerando uma criança afectada com uma necessidade educativa especial se,

*"apresenta dificuldades de aprendizagem que exigem que se lhe proporcione uma medida educativa especial, isto é, se apresenta dificuldades para aprender superiores ao grupo de referência (normativo), ou se possui alguma incapacidade que o impede ou dificulta, apesar dos meios (humanos e materiais), que tem ao seu dispor nas escolas que frequenta", (Brennan, 1990, p. 35).*

Novamente nos deparamos com a ambiguidade das definições. O que se entende por dificuldades para aprender manifestamente superiores? Como as podemos avaliar? Com que meios? E quem as avalia? Qual é o nível de qualificação profissional para realizar essa avaliação? Quais os meios habitualmente utilizados?

Nesta situação, a definição de N.E.E.'s estaria dependente de forma directa da qualidade, quantidade ou adequação do apoio educativo, de modo a que iria variar de escola para escola em função dos recursos que cada uma disporia e da competência profissional de cada professor do E. R. para lidar com os seus alunos. Menor preparação, maior prevalência de necessidades.

Apoiando-nos no **Relatório Warnock** - Educação Especial deve entender-se em função de uma série de critérios (cit. em Brennan, 1990):

- O aluno é atendido, durante todo o dia ou parte dele, por professores de elevada qualificação e competência.
- O aluno é atendido, durante todo o dia ou parte dele, por outros profissionais - psicólogos, pedagogos... - competentes.
- A educação do aluno alcança-se utilizando todos os recursos (humanos e materiais) que sejam adequados às necessidades que o aluno apresenta.

**Brennan (1990)** considera que existe uma necessidade educativa especial 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).*

Este autor adopta a classificação elaborada por **Mary Wilson** das necessidades educativas especiais e sua relação com o currículo e distingue:

- . Alunos com deficiência de audição, visão ou mobilidade sem grandes problemas intelectuais ou emocionais. São alunos que são capazes de seguir o currículo escolar normal, mas que carecem de mais tempo do que os outros alunos da classe por não estarem preparados para se adaptarem às tarefas de aprendizagem propostas pela escola.
- . Alunos com dificuldades significativas de aprendizagem. São alunos que necessitam de um currículo flexível e uma avaliação adequada.
- . Alunos com dificuldades emocionais e comportamentais. O objectivo do currículo é duplo: proporcionar uma estabilidade emocional, pessoal e social e ultrapassar o atraso escolar.

Para **Davidson, (1996)** citando o **Education Act (1993)** um aluno tem N.E.E.'s.,

*“ se tem dificuldades de Aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagens, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma*

*idade ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas aos seus companheiros”.*

É importante dissecar este conceito de N.E.E.'s, visto que foi utilizado neste estudo de trabalho de campo (inquérito).

O primeiro critério que se utiliza no conceito de N.E.E.'s, é o de que alguns alunos podem apresentar *dificuldades maiores que o resto dos alunos para aceder às aprendizagens comuns na sua idade*. Brennan (1990) faz uma distinção entre as diferenças individuais para aprender que são inerentes a qualquer aluno e que poderão ser resolvidas pelos meios ordinários de que dispõe o professor, e as dificuldades de aprendizagem que apresentam os alunos com N.E.E.'s, que não podem ser resolvidos sem ajudas ou recursos extra, sejam educativos, psicológicos ou médicos.

Por *adaptações das condições* entende-se as respostas que é necessário criar e que poderão ter uma dupla direcção:

- adaptações de acesso (espaços, materiais e comunicação - linguagem alternativa);
- adaptações curriculares (modificações que se realizam desde, a programação em objectivos, conteúdos, metodologia, actividades, critérios e procedimentos de avaliação para atender as diferenças individuais de cada aluno) que poderão ser mais significativas dependendo da problemática em questão (Correia, 1997).

Marchesi e Martín, (1995 ) consideram que há necessidades educativas especiais quando um aluno ao longo da sua vida escolar apresenta problemas de aprendizagem que exigem uma atenção mais cuidadosa e maiores recursos educacionais do que os necessários para os seus colegas da classe.

Vemos que na definição anterior se introduzem dois conceitos fundamentais: problemas de aprendizagem e recursos educacionais. Para eles, ao falar-se de problemas de aprendizagem, evitando o conceito de deficiência, a tónica situa-se na escola e na resposta educativa, adequando-a à problemática de cada aluno; quanto ao conceito de recursos educacionais necessários para responder às necessidades, ele remete-nos para a importância do sistema educacional que deverá ser dotado dos meios que carece e permitam dar uma resposta às necessidades específicas de cada criança. Esses recursos deverão passar por um aumento do número de professores e de especialistas; ampliação do material didáctico; supressão das barreiras arquitectónicas; maior preparação profissional dos docentes nomeadamente na elaboração de projectos de educação; na feitura de adaptações curriculares; adequação do sistema de avaliação; apoios psicopedagógicos e materiais adaptados; novas formas de organização escolar e utilização de novas metodologias, permitindo assim pela conjunção e complementaridade de todos os factores referidos, uma intervenção mais eficaz nas necessidades educativas especiais (Marchesi & Martín, 1995; Casanova, 1990; González, 1993; Pastor, 1995).

Pastor, (1995) vai mais longe e acrescenta que é necessário redefinir o conceito de Necessidades Educativas Especiais incluindo duas dimensões essenciais: “a *dimensão interactiva*” (a necessidade define-se em relação com o contexto onde se produz) e a “*dimensão de relatividade*” (a necessidade faz referência a um espaço determinado e a um tempo determinado, não é universal nem permanente).

Como verificamos, existe já entre os investigadores, embora com ligeiras “nuances”, um amplo campo de acordo na definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais. Em resumo, pode atribuir-se a designação de “necessidades educativas”

especiais” a toda e qualquer criança (com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem) que não acompanhe o currículo comum, sendo necessário proceder a adaptações de acesso e ou adaptações curriculares e carecendo de apoios educativos consoante as suas dificuldades.

Alvarez, (1994) refere que *“todos os alunos têm necessidades educativas, pelo que há alunos que, por determinadas circunstâncias, terão necessidade de ajudas especiais, que poderão ser transitórias em determinadas ocasiões e permanentes noutras”* (p. 222).

### 2.5.1 - Classificação das necessidades educativas especiais

Os diferentes termos utilizados ao longo da história, relativos à pessoa com deficiência, têm sofrido algumas mudanças, nas últimas décadas, na tentativa de encontrar nomes menos pejorativos e estigmatizadores. As modificações nos conceitos tiveram como objectivo primordial a eliminação de conotações negativas que adquiriam os conceitos usados e *“mudar a imagem e o papel das pessoas com deficiência nesta sociedade”*, (Alonso, 1995, p. 4). A terminologia exprime, a evolução das atitudes profissionais e sociais, mas as mudanças de terminologia, por si só, não são suficientes, se não houver uma mudança nos valores e atitudes da sociedade para com esta população. Como comenta Casado, (1990), o problema não reside na pluralidade de termos, mas no facto de a maioria dos conceitos utilizados serem destrutivos, reflectirem e projectarem uma imagem negativa e imóvel dos sujeitos. O autor acrescenta ainda que em muitos dos conceitos citados se esquece o substantivo básico identificador da condição pessoal, substantivando-se o adjectivo, que qualifica um aspecto de somenos importância para o sujeito.

Segundo **Alvarez (1994)**, a “etiquetagem” de uma criança é sempre um “handicap” pois os alunos passam de uma problemática didáctica (fracasso escolar) a uma conotação psicológica (deficiente), devendo sim ser elaborada uma descrição detalhada da necessidade especial que ela tem e não etiquetá-la (**Pastor, 1995**). Como refere **Fierro (1987)**, as etiquetas, as atribuições, não são inocentes, não são apenas nomes: têm consequências, através dos estereótipos que contribuem para conformar atitudes, que se objectivam em comportamentos e interacções reais. A etiqueta ou o diagnóstico de “atrasado”, “sub - normal”, “deficiente”, têm um poder enorme. O diagnóstico confunde-se e transforma-se em prognóstico, a atribuição em predição, e desencadeiam-se processos que conduzem ao auto - cumprimento da “profecia”, incorporando a pessoa etiquetada os efeitos negativos da etiqueta na imagem que tem de si e passando o seu comportamento a ser dominado por uma identidade atribuída (**Solheim, 1988**).

Também **Correia, (1997)** considera que a “*categorização pode levar à ideia de que o nível de aprendizagem e os comportamentos da criança são inalteráveis sejam quais forem as intervenções*” (p. 54), dando lugar “*a uma diminuição das expectativas que os professores têm de alguns alunos*” (**Ainscow, 1994**, p. 28).

No entanto, apesar dos inconvenientes que pode trazer ao aluno a sinalização de uma determinada categoria, é evidente que ela é necessária, devido a factores de índole administrativa, de escolarização, ou de provisão de apoios e serviços, entre outros (**Ysseldyke & Algozine, 1982**; cit. por **Verdugo, 1995**). Contudo é necessário ter em consideração, que a categoria atribuída a uma criança deveria servir apenas como referente, já que o apoio educativo deverá ter carácter individualizado, focalizando-se

mais nas necessidades concretas que o aluno apresenta do que na sua qualificação (Haring & McCormick, 1986).

O Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem Estar dos E.U.A. (1984), cit. por Correia, (1997), refere:

*“A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam o mais exactos possível com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados”* (p. 54).

Álvarez, (1991) refere que, no caso dos serviços administrativos, as taxonomias deveriam adaptar-se às necessidades de intervenção especializada de cada criança, ou seja, o que deveria ser necessário classificar são os centros, em função dos serviços de reeducação de que dispõe cada um deles, e não as crianças. Estas seriam simplesmente sinalizadas a um centro que possa proporcionar-lhes as intervenções de que carecem.

Iremos em seguida expor algumas das classificações mais pertinentes das necessidades educativas especiais, devendo ser entendidas na perspectiva do que afirmámos anteriormente:

- National Bureau for Cooperation in Child Care da Grã Bretanha (Young-husband, 1970):

- . Incapacidades visuais;
- . Incapacidades auditivas;

- . Deficiências mentais;
- . Deficiências ambientais graves;
- . Perturbações graves da personalidade;
- . Distúrbios emocionais;
- . Multideficiência;

- **Gulliford (1971):**

- . Dificuldades emocionais;
- . Deficiência mental;
- . Dificuldades específicas de aprendizagem;
- . Dificuldades de comunicação;
- . Diferenças sociais e culturais;
- . Deficiência visual;
- . Deficiência física;
- . Deficiências múltiplas;

- **Relatório Warnock (1981)**

. N.E.E. múltiplas:

- Conjunção de duas ou mais necessidades primárias.
- Necessidades criadas por problemas concomitantes a existência de uma incapacidade primária.

. Revisões curriculares atendendo a:

- Incapacidades visuais
- Incapacidades auditivas
- Deficiência físicas
- Epilepsia
- Perturbações na comunicação
- Incapacidades específicas na aprendizagem
- Dificuldades de aprendizagem
- Leves
- Moderadas
- Graves
- Transtornos emocionais e comportamentais

- . Identificação das situações concretas que ocasionam necessidades educativas especiais dentro de cada grupo.

- **Correia, (1997):** faz uma diferenciação entre N.E.E.'s *permanentes* e N.E.E.'s *temporárias*.

. Permanentes - Deficiência mental (ligeira, moderada, severa e profunda:

- Dificuldades de aprendizagem;
- Perturbações emocionais;
- Problemas motores;
- Problemas de comunicação;
- Deficiência visual;
- Deficiência auditiva;
- Multideficiências;
- Traumatismos cranianos;
- Autismo;

. Temporárias:

- Problemas ao nível do desenvolvimento das funções superiores;
- Desenvolvimento motor, preceptivo, linguístico e sócioemocional;
- Problemas relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

- **Salend (1990)** considera que um aluno tem N.E.E.'s quando possui:

. Dificuldades de aprendizagem, caracterizadas por:

- Problemas de linguagem;
- Problemas de memória e atenção;
- Falta de requisitos básicos de aprendizagem ou de estratégias eficazes para aprender (como estratégias metacognitivas);
- Problemas sociais e comportamentais, acompanhados de déficits de autoconceito, ansiedade, isolamento social frustração e dificuldades para relacionar-se com os seus colegas;
- Problemas preceptivos (de reconhecimento, discriminação e interpretação de estímulos auditivos e visuais);
- Problemas de motricidade fina e grossa.

. Atraso mental:

- Leve ou educável (Q.I. de 50-55 a 70, medido por uma prova de inteligência administrada individualmente);
- Moderada (Q.I. de 35-40 a 50-55);

- Grave (Q.I. de 20-25 a 35-40);
- Profunda (Q.I. inferior a 20-25).

. Problemas de comportamento moderados, normalmente associados com:

- Incapacidade de aprender, que não se pode explicar por factores de tipo intelectual, sensorial ou orgânico;
- Incapacidade para iniciar e manter relações interpessoais com os seus colegas e professores;
- Condutas e sentimentos inadequados em situações normais;
- Aparência de infelicidade ou depressão;
- Tendência a desenvolver sintomas físicos ou medos associados com problemas escolares ou pessoais.

. Problemas de fala e linguagem:

- Problemas de linguagem receptiva;
- Problemas de linguagem expressiva;

- . Articulação (omissões, substituições, adições e distorções fonéticas)
- . Voz (alterações do tom, volume e qualidade dos sons produzidos).
- . Fluidez verbal.

. Problemas ortopédicos:

- Ocasionalmente por anomalias congénitas;
- Ocasionalmente por enfermidades;
- Ocasionalmente por outras causas.

. Problemas de saúde.

. Incapacidades visuais:

- Cegueira;
- Visão reduzida;
- Visão limitada.

. Incapacidades auditivas:

- Surdez;

- Audição limitada unilateral ou bilateral.

- . Surdo - cegueira.
- . Problemas de comportamento ou emocionais severos.
- . Multideficiências.

Segundo este autor as deficiências específicas que supõem maiores dificuldades para a integração dos alunos no contexto escolar são: atraso mental (nos níveis leves e moderados), as dificuldades específicas na aprendizagem, as deficiências da linguagem e da comunicação, os problemas de comportamento, a deficiência visual (cegueira total), a deficiência motora (com diversos graus, incluindo a paralisia cerebral), a deficiência auditiva (surdez completa), os problemas emocionais e os problemas relacionados com a epilepsia.

Mas o conceito de N.E.E.'s tem sido alvo de reflexão e de críticas: segundo

**Marchesi e Martín (1995)** devido:

- . a ser um termo excessivamente vago e que remete constantemente para novos conceitos, se quisermos ter dele uma compreensão adequada;
- . à sua abrangência excessiva. A educação especial passou de 2% de alunos com deficiências permanentes a 20% de alunos com necessidades educativas especiais;
- . as necessidades educativas especiais não diferenciam entre os problemas que são da responsabilidade directa do sistema educacional e aqueles que são originados por experiências diversas (família, classe social, minorias étnicas, etc.), acrescentando que muitas crianças poderiam ter necessidades especiais sem que isso pressuponha que elas tenham necessariamente necessidades educativas educacionais;
- . a uma imagem demasiado optimista da educação especial. Os alunos apresentam problemas de aprendizagem cuja origem está fora do âmbito escolar, fazendo com que este não tenha capacidade de resposta na solução desses problemas.

Na revisão da literatura efectuada sobre este tema, **Barton (1988)** assinala alguns dos aspectos a que estas criticas se referem:

- 1- O conceito de «necessidade especial» é uma »mistificação» que distrai a atenção sobre as necessidades reais que se estão dando (**Tomlinson, 1982**).
- 2- O conceito de «necessidade especial» utiliza-se como uma categoria administrativa que favorece os interesses de outros que não aqueles a quem deve servir (**Ford et al. 1982**).
- 3- As «necessidades» fazem referência aos recursos disponíveis (**Dessent, 1987; Galloway, 1986**).

**Fulcher (1989)**, citado em **Pastor (1995)**, é mais radical na análise que realiza e questiona-se "*se não é o sistema educativo que falhou, ao formar professores que só estão preparados para ensinar 80% dos alunos*" (p. 87).

No entanto e para além de tudo quanto foi dito ao longo da explicitação do conteúdo específico do conceito de necessidades educativas especiais, é importante reconhecer o seu valor histórico, que permitiu colocar a tónica nas possibilidades e responsabilidades da escola, em dar uma resposta mais adequada às necessidades de todas as crianças, abrindo assim o caminho à reforma do sistema educativo.

**CAPÍTULO III**  
**A INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

### CAPÍTULO III

## A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

### 3.1 - Conceito de Integração escolar

O conceito de integração escolar baseia-se no princípio da normalização. O segundo implica oferecer às crianças com N.E.E. umas condições de vida o mais similares possíveis ao tipo de vida considerada “normal” no grupo social de que faz parte (González, 1993; Art. 38º da “Carta para os Anos 80” da Reabilitação Internacional).

Primeiro será necessário a normalização e integração no ambiente familiar; depois escolar (Art. 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português) e, mais tarde, no laboral (Art. 58º da Constituição Portuguesa). Simultaneamente, é imprescindível a integração social em geral, entendendo-se esta como a referente à vida diária, além dos meios sociais já mencionados (Vizinhos, transportes, comércio, etc.), (Casanova, 1990; González, 1993; Instituto de Ciencias del Hombre, 1980; Hegarty, Hodgson, & Clunies, 1988).

A normalização tem sido definida como a utilização dos meios mais culturalmente normativos possível para estabelecer ou manter as condutas e características pessoais que sejam aceites pela comunidade (Buscaglia & Willians, 1979). Ou seja, proporcionar às pessoas deficientes as experiências e oportunidades de tipo educativo, de relação social, de emprego, de lazer e tempos livres, paralelas às que têm as pessoas “normais”.

A integração social não pode de modo algum considerar-se privativa de um grupo, por mais numeroso que seja: todos os alunos deveriam poder alcançar e desenvolver o seu potencial no seu ambiente natural (Rody, 1984 cit. em Rubio, 1995), ou seja, serem aceites e reconhecidos de pleno direito, fazendo parte integrante da comunidade onde estão todos inseridos.

A problemática dos sujeitos com necessidades educativas especiais supera o âmbito de uma discussão unicamente pedagógica. Implica, antes de tudo, uma mudança sócio-cultural, que pressupõe uma sociedade que aposte de facto na igualdade de oportunidades, ultrapassando os planeamentos benfeitores e paternalistas e potenciando atitudes que defendam os alunos com N.E.E.'s como sujeitos com todos os direitos sociais (Alvarez, 1994; Fierro, 1984). Todo o indivíduo é actor da sua própria história, bem como da história colectiva (Tap, 1996). Evidentemente que as modalidades de participação não são iguais para todos pois cada um intervém consoante o seu percurso profissional e as suas capacidades e as "*circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir*" (Faure, 1972, p. 243).

Por isso para Fierro, (1984), um dos conteúdos mínimos inegociáveis da integração é a *educabilidade* de todo o ser humano. Nada é *ineducável*, nem tão pouco o deficiente profundo.

Com referimos anteriormente foram os países do Norte da Europa (Suécia e Dinamarca) os pioneiros a analisar, desenvolver e a pôr em prática os princípios da normalização e integração, tanto a nível social como escolar. Mais tarde os princípios da normalização e integração foram adaptados nos Estados Unidos (Wolfenberger 1972;

cit. em Verdugo, 1995), vindo posteriormente a ser adoptados nos restantes países europeus, ainda que lentamente.

Iremos citar algumas definições de integração segundo a perspectiva de vários autores que são pertinentes para melhor compreensão deste conceito:

**Stephens, Blackhurst e Magliocca (1982),**

*“ A integração é a educação de alunos com deficiências moderadas 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 uma aprendizagem, um rendimento escolar e uma normalização social apropriados”, (p. 10).*

**Schultz e Turnbull (1983),**

*“ A integração social e institucional dos alunos com deficiências numa classe de Ensino Regular ao menos durante a metade do dia escolar”, (p. 49).*

**Salend (1990),**

*“ Integração é a colocação cuidadosamente planificada e monitorizada dos alunos com deficiências nas classes de ensino regular durante a maior parte do seu programa educativo, académico e social. O programa académico dentro da classe regular deveria adaptar-se para abordar as necessidades educativas do aluno integrado, e o programa social deveria construir-se de forma a que o aluno integrado seja assimilado no clima social da classe e aceite pelos seus companheiros sem deficiências. Portanto a responsabilidade primária do programa académico e social do aluno recai sobre o professor da classe do ensino regular. A integração é um processo dinâmico e continuado que requer a comunicação e a partilha de informação entre os professores de ensino regular e de educação especial”, (p. 10).*

**Reynolds e Birch (1988)** estabeleceram três modalidades ou graus de integração:

- 1- *A integração física:* Requer que o aluno com deficiências seja educado nas mesmas dependências escolares que os seus companheiros normais. A integração física garante que todos os alunos assistam e usem os mesmos espaços, mas não assegura necessariamente que se produzem interacções sociais e académicas entre os alunos com e sem deficiências.
- 2- *Integração social:* A estruturação por parte do pessoal do ambiente de aprendizagem, de forma a que os alunos com e sem deficiências tenham oportunidades para estabelecer interacções sociais.

3- *Integração institucional*: Ocorre quando os alunos com e sem deficiências recebem a instrução acadêmica no mesmo cenário ou contexto físico.

A Associação Nacional dos Cidadãos Atrasados - NARC (National Association of Retarded Citizens, 1987) refere:

*“A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põem em prática mediante a oferta de uma variedade de alternativas instrutivas e de classes, que são apropriadas ao Plano Educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração instrutiva, temporal e social, entre alunos deficientes e não deficientes durante o dia escolar normal”, (p. 49).*

A NARC, ao referir-se à implementação da integração, chega a afirmar que esta

*“ não deve considerar-se como uma meta educativa, mas sim como um meio de facilitar ao deficiente a aquisição de atitudes académicas e sociais necessárias para poder viver num mundo habitado por deficientes e não deficientes”, (p. 4).*

Soder (1981) e o Instituto de Ciências del Hombre (1980), distinguem quatro formas de integração: física, funcional, social e comunitária.

- a integração física implica a redução progressiva da distância funcional na utilização conjunta dos recursos educacionais, a coexistência num mesmo território escolar, mas a separação das actividades educativas .
- a integração funcional pressupõe três níveis:
  - . a utilização dos mesmos recursos pelas crianças deficientes, mas em horários diferentes das crianças normais;
  - . utilização simultânea dos recursos por parte dos dois grupos;
  - . utilização de alguns espaços comuns, simultaneamente e com objectivos educativos comuns.
- a integração social refere-se à integração de alunos com N.E.E. em turmas de ensino regular.

- integração na comunidade - é a continuação da integração iniciada na escola durante a juventude e vida adulta.

A integração do aluno deficiente na escola regular vai exigir que esta disponha de recursos variados, pessoais, materiais e organizativos. Implica que existam diversas modalidades de integração, de modo a que no final de cada ano haja uma avaliação e orientação face à modalidade educativa mais adequada a frequentar (e.g. **Hegarty, Hodgson, & Clunies - Ross, 1988**).

Assim o processo integrador permite efectuar um trabalho preventivo, que procure controlar e evitar os mecanismos marginalizadores que cria a própria instituição escolar, melhorando a qualidade da educação para todos os alunos (**Deschamps, 1981; Canevaro, 1985**).

Para pôr em prática os princípios de normalização e integração intervêm muitos factores, pelo que se torna necessário ter em conta uma série de condições para se conseguir que a integração resulte efectivamente (**González, 1993**):

- a estrutura e o tamanho dos centros;
- número de alunos por sala;
- estrutura e conteúdos do currículo;
- metodologia;
- recursos e equipamento didáctico;
- capacitação do corpo docente do ensino regular;
- professores de apoio;
- equipas psicopedagógicas;
- programas de estimulação precoce e educação infantil;
- seguimento e avaliação do processo de integração.

Circunscrevendo agora a filosofia da normalização ao âmbito da escola, aparecem os conceitos de integração escolar, os quais, por sua vez, originam o aparecimento de um dos componentes essenciais, o chamado ambiente menos restritivo ou mais normalizado possível. Este conceito é de máxima importância, visto que implica a educação conjunta, na máxima medida possível, de alunos com deficiência com alunos normais. A determinação de ambiente menos restritivo baseia-se - nas definições das necessidades educativas especiais já anteriormente focadas - mais nas necessidades dos alunos que nas suas incapacidades. O ambiente menos restritivo não significa que todo o aluno com deficiência seja integrado numa classe de ensino regular, significa que seja apoiado em centros específicos (dependendo da gravidade da sua condição de incapacidade) com carácter transitório, de maneira que o indivíduo tenha oportunidade de ser integrado num ambiente o mais normal possível (Holman, 1981).

Para Wilcox e Sailor (1982) ambiente menos restrito significa:

- . incluir nos mesmos espaços físicos alunos normais e deficientes;
- . oferecer e fomentar as oportunidades de interacção entre uns e outros;
- . manter um *ratio* de alunos normais e deficientes que seja consistente com o existente na população;
- . proporcionar a todos os alunos oportunidades iguais de acesso a todas as actividades que se realizam na escola, tanto educativas como recreativas ou de outro tipo;
- . garantir a prestação de serviços educativos de alta qualidade.

Correia, (1997), citando Heward e Orlansky (1988), adopta o conceito utilizado por estes autores, “*meio menos restritivo possível*”, definindo-o como

*“o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, que permite ao professor do ensino regular actuar adequadamente com todos os alunos da classe e, ainda, que favorece a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos com N.E.E.'s e aqueles que as não têm”, (p. 19).*

Para dar uma resposta mais eficaz, o sistema educativo, no seu conjunto, terá que colocar à disposição dos alunos que necessitem de ajudas especiais os meios apropriados para que possam acompanhar os outros alunos nos mesmos ambientes ou em outros ambientes o menos restritivos possíveis. Assim, a “educação especial” deve ser vista como um sistema que se ocupa destes alunos e ser percebida como um contínuo de prestações que vai desde a ajuda temporal até à adaptação permanente, mas fazer o possível para que o aluno seja integrado sempre que possível/ou logo que possível no currículo ordinário (Alvarez, 1994; Ortiz, 1995).

Vários autores se dedicaram ao estudo e investigação dos factores e condições a que deveriam obedecer esta nova modalidade de atendimento. Entre os elementos que definem a elaboração desta nova modalidade salientamos as seguintes (Monereo, 1988; Casanova, 1990; Hegarty, Hodgson, & Clunies - Ross, 1988):

- . criação de um sistema educativo flexível que oferece diversas modalidades de escolarização dependendo da problemática da criança. Este sistema denominou-se “serviços escalonados” ou em “forma de cascata”;
- . colocação nas escolas de serviços de intervenção indirecta (equipas multiprofissionais) e de intervenção directa; na aula (coordenação do professor do ensino regular e da educação especial) e fora dela a tempo parcial ou total (aula de recursos, aula de apoio e aula de ensino especial); serviços auxiliares de apoio, como os centros de recursos.

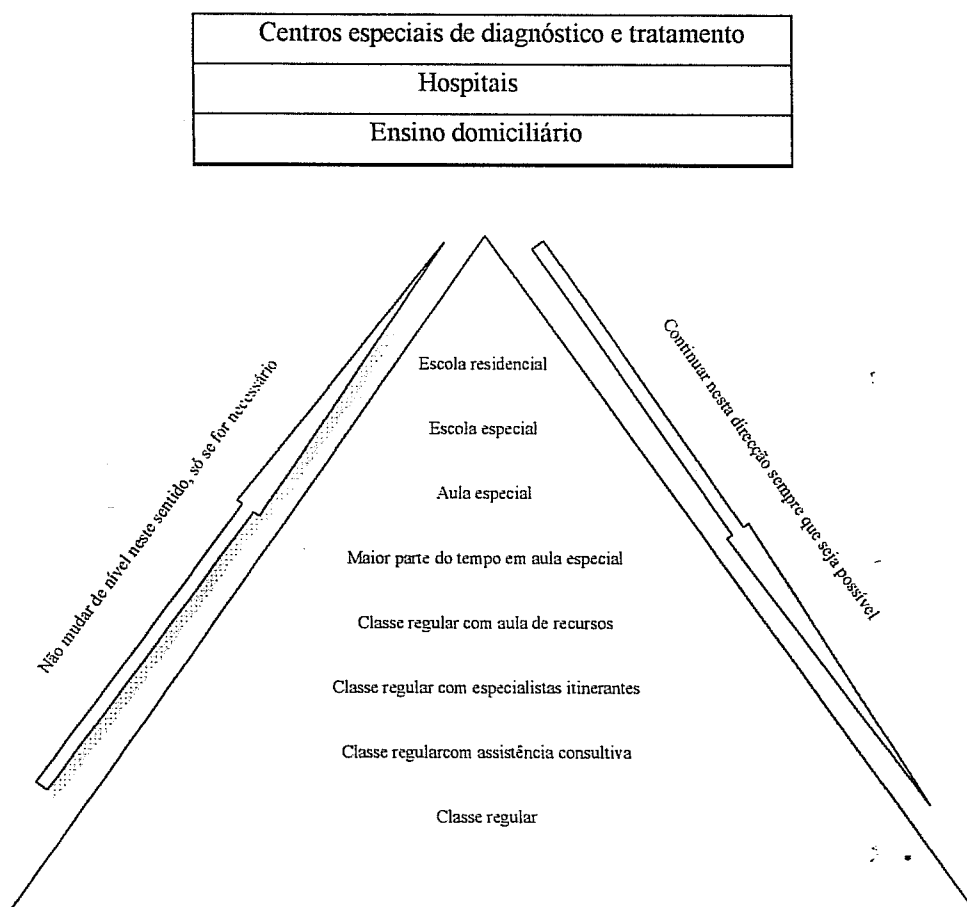
Para aplicar o princípio de ambiente menos restritivo criou-se um sistema de serviços educativos em forma de cascata ou serviços escalonados que vão desde a aula normal (tempo completo sem apoio) até à educação da criança num contexto hospitalar (situação por vezes necessária com certos casos mais severos). Este sistema teve a sua origem nos Estados Unidos, passando ao Canadá e mais tarde a Inglaterra. É um sistema de organização escolar diversificado, coordenado e a sua finalidade é integrar os alunos com necessidades educativas especiais numa modalidade o menos restrita possível (Rubio, 1994). Este sistema é: diversificado na medida em que oferece uma grande variedade de respostas à problemática da criança, propondo-se uma série de situações intermédias nas quais participa, em maior ou menor grau nos vários tipos de ensino. Assim, a escola adapta-se à criança e não é esta que se adapta à escola; por outro lado, é coordenado porque todos os níveis estão inter-relacionados e fazem parte do mesmo sistema, podendo o aluno mudar de modalidade sempre que necessite.

**Monereo, (1988)** caracterizou serviços escalonados como:

- . diferentes níveis, dispostos em forma de pirâmide invertida, em que a base é a aula de ensino regular e o vértice o ensino especializado num centro educativo, hospital ou residência;
- . os meios mais restritivos, e por consequência mais segregados, encontram-se no vértice da pirâmide, logo os menos restritivos e portanto os mais normalizados, encontram-se na base da mesma;
- . a gravidade da deficiência determina o meio escolhido para a escolarização, a especialização do pessoal e recursos, o número de alunos e a possibilidade de mudança de um meio para o outro. Assim, a maior gravidade, meios mais restritivos, maior especialização do pessoal e dos recursos, menor probalidades ou impossibilidades para mudar de um nível para outro.

### 3.2 - Serviços em cascata ou escalonados

O primeiro autor que fez a proposta de serviços escalonados foi **Reynolds, (1962)**, num artigo publicado na revista *Exceptional Child* com o título *A framework for considering some issues in especial education*, no qual propõe um guia de serviços educativos para a colocação de alunos com handicaps em diferentes situações de educação especial, de acordo com as suas necessidades educativas pessoais (**Fig.1**). O referido modelo implica a necessidade de criação de outros serviços ou sistemas alternativos às “classes especiais”, para o atendimento e intervenção em crianças com N.E.E.’s, ultrapassando-se assim a tradicional resposta dicotómica - classe especial versus classe regular (**Sage, 1981; cit. por Ruivo, 1984**).



**Fig. 3.1-** Sistema em cascata de Reynolds (Monereo, 1989).

Este sistema caracteriza-se como um meio para adaptar os serviços às necessidades dos alunos, em vez de os repartir pelos diversos níveis.

Mais tarde, em 1970, **Deno** altera o sistema de Reynolds, criando o seu sistema de serviços escalonados (**Fig.3.2**). Este sistema caracteriza-se como um meio de adaptar os serviços às necessidades das crianças, em vez de situá-las nas categorias.

Níveis	Serviços	Programas
1	. Crianças deficientes nas classes normais a tempo completo.	Programas Escolares próprios
2	. Capazes de seguir os programas com ajuda de um professor de apoio itinerante. . Crianças deficientes nas classes normais e com serviços educativos complementares repartidos pelo professor de apoio fixo.	
3	. Frequentam a classe especial e aula normal. . Programa combinado. . Professor de apoio.	Programas Escolares adaptados
4	. Crianças deficientes em aulas especiais dentro da E. R.. . Participação em actividades não académicas. . Professor especialista na aula. . Serviços de apoio.	
5	. Alunos deficientes em centros específicos. . Contactos extra curriculares com os colégios de E. E.. . Serviços de apoio.	
6	. Instrução em hospitais ou residências.	Programas Sanitários Assistênciais
7	. Serviços médicos e supervisão de bem estar social.	

**Fig. 3.2-** Sistema em cascata de serviços segundo **Deno (Chaffin, 1975)**.

No Canadá o relatório Comité Provincial de l'Enfant Inadaptée (C.O.P.E.X., 1976)

propõe uma versão em oito níveis (Fig.3.3).

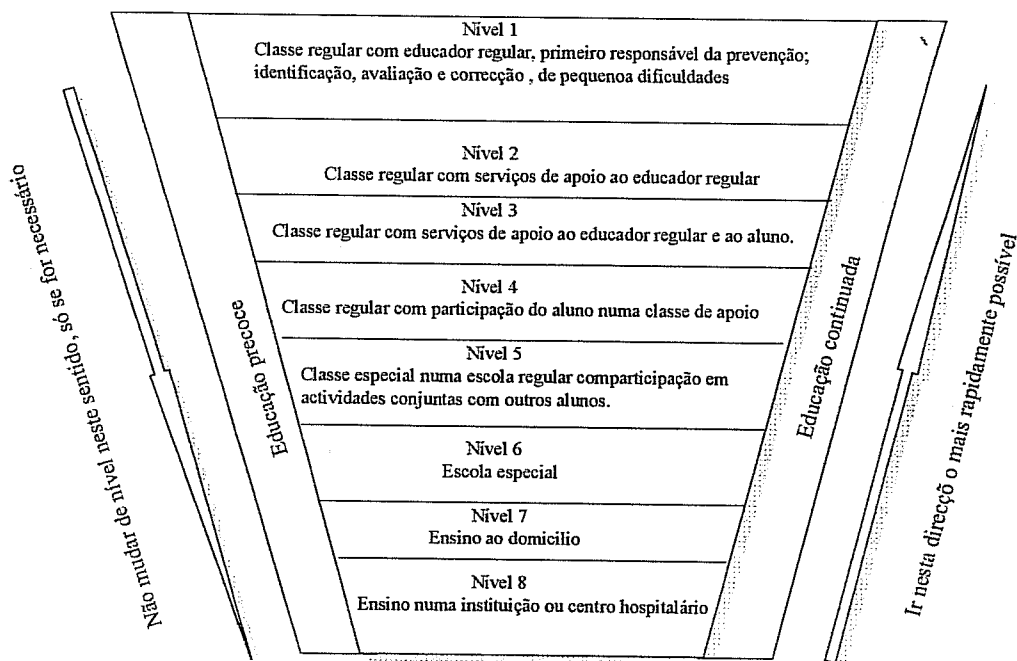


Fig. 3.3- Sistema em cascata segundo o relatório C. O. P.E.X. (1976).

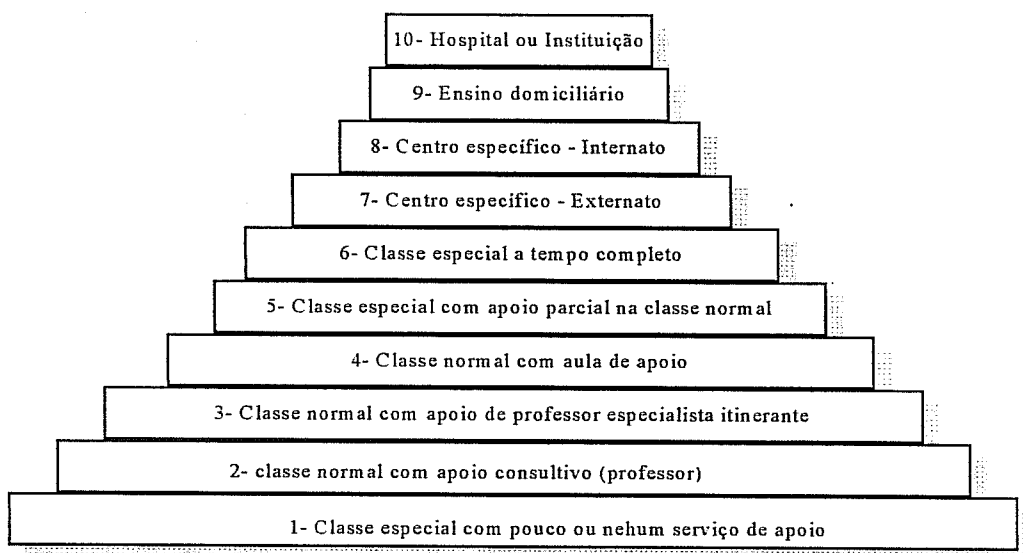
Este sistema em cascata possui uma diversidade de medidas, graduadas em função das necessidades do aluno, numa perspectiva de normalização.

Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1981) propõem o seguinte sistema em cascata (Fig.3.4).

- 1- Aula de ensino normal sem nenhum tipo de serviços especializados.
- 2- Aula de ensino normal com serviços especializados de intervenção indirecta (conselho, assessoramento e orientação).
- 3- Aula de ensino normal com serviços de apoio ao professor e aluno (intervenção directa indirecta - serviços itinerantes).
- 4- Combinação de aula normal e aula de apoio (aula de: apoio, recursos).
- 5- Aula especial em centro ordinário: serviços de intervenção directa especializados.
- 6- Escola especial: serviços de intervenção directa e indirecta especializados em meios segregados.
- 7- Ensino domiciliário e em hospitais.

Fig. 3.4 - Sistema em cascata segundo Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross.

Na Fig.3.5, apresentamos a representação gráfica de diversas alternativas, que constituem um compêndio de diversos autores (Greer, 1988; Lewis & Doorlag, 1988; Blackhurst & Berdine, 1981).



**Fig. 3.5-** Representação do sistema em cascata baseado em diversos autores.

- Nível 1. O aluno permanece durante todo o dia na aula normal, com poucos ou nenhum serviço de apoio. Este nível representa o máximo grau de integração possível.
- Nível 2. O aluno permanece durante todo o dia na aula normal com um professor de apoio.
- Nível 3. O aluno permanece durante o dia na aula normal, com um professor de apoio, beneficiando de apoio por um professor especialista itinerante ainda que parcialmente.
- Nível 4. O aluno permanece a maior parte do tempo na aula normal, sendo apoiado o resto do tempo numa sala de apoio.
- Nível 5. O aluno permanece a maior parte do tempo numa aula de educação especial, sendo atendido o resto do tempo na aula normal.
- Nível 6. O aluno fica todo o dia na aula de educação especial.
- Nível 7. O aluno é educado num colégio de educação especial (externato).
- Nível 8. O aluno é educado num colégio de educação especial (internato).
- Nível 9. Um ou vários professores itinerantes atendem o aluno em casa.
- Nível 10. O aluno está internado num hospital ou instituição semelhante.

Um aluno com deficiência poderá ser integrado numa das alternativas baseando-se nas suas capacidades, habilidades e motivação (Stephens, Blackhurst, & Magliocca, 1982).

A representação gráfica destas diferentes modalidades ilustra um contínuo de serviços educacionais que engloba também a noção de meio o menos restrito possível, que já referimos, mas que podemos reformular do seguinte modo: significa sempre que, entre as possíveis alternativas de inclusão no sistema educativo, as crianças com N.E.E.'s devem ser colocadas onde usufruam da melhor educação possível e com a menor distância da via geral ou integrativa da educação (Pasanella & Volkmer, 1977; cit. por Ruivo, 1984). Contudo é necessário não olvidar que as *"mudanças organizativas e os recursos adicionais não serão por si só suficientes. É necessário que haja também uma mudança de atitudes por parte do professorado e da sociedade em geral"* (Warnock, 1990, p. 24)

### 3.3 - Revisão dos sistemas em cascata

Por volta dos anos oitenta, nos Estados Unidos (U.S.A.), começa-se a pôr em questão os resultados obtidos com a integração escolar e a perspectiva de uma nova reforma do ensino.

O sistema de serviços escalonados proporciona uma grande variedade de possibilidades de escolarização, mais ou menos segregadas e a manutenção da opção de classes e centros separados. Isto proporcionou a escolarização dos deficientes em meios segregados, ou em centros especiais. Esta situação começou a ser posta em causa por

um movimento que se denominou “**Regular Education Initiative**” (R.E.I.) e que foi impulsionado por **Will (1986)**, quando trabalhava para a Administração Educativa Americana como encarregada de Programas de Educação Especial. O seu principal objectivo era educar os alunos com deficiência mental média, ou de alto risco, em escolas e classes de ensino regular.

Segundo **Reynolds, (1989)** para que tal possa acontecer é necessário modificar a forma de trabalho dos professores e implementar novos programas educativos, desenvolvendo os sistemas consultivos e de ensino cooperativo, ou seja, professores de ensino regular apoiados por especialistas ou o professor de ensino regular actuando em conjunto na aula com o professor especializado.

Não é possível realizar este tipo de ensino em regime de integração total apenas só com um professor, é necessário criar e desenvolver sistemas que permitam o trabalho em conjunto, criando equipas de professores e de pessoal especializado que, mediante a consulta, a comunicação e a mútua colaboração, desenvolvam e implementem um ensino efectivo (**Reynolds, 1989; Hegarty, Hodgson, & Clunies - Ross, 1988**).

**Stainback e Stainback (1984), Reynolds, Wang e Walberg (1987), Will (1986)** referem que o sistema educativo comum e de educação especial deve unificar-se apresentando duas razões essenciais: A primeira é que as necessidades educativas dos alunos com N.E.E.'s não justificam a existência de um sistema de ensino diferente; a segunda razão baseia-se na ineficácia de existência de ambos os sistemas de ensino. Para estes autores as necessidades especiais não justificam a manutenção de um sistema paralelo de ensino porque:

- 1- não há dois tipos de alunos diferentes: todos os alunos são diferentes num contínuo de características intelectuais, físicas e psicológicas. As diferenças individuais são universais, portanto o estudo das diferenças não é um estudo particular mas sim um estudo da classe humana;
- 2- não há um grupo diferenciado de alunos que requeiram serviços individualizados ajustados às suas necessidades, visto que todos os alunos necessitam de programas ajustados às suas peculiares formas de aprender;
- 3- não há dois tipos de métodos de ensino, um para o ensino especial e outro para o ensino comum, mas sim uma gama de procedimentos ao serviço da educação.

Ao estarem contra a existência de um sistema dual, assinalam como argumento que:

- 1- o sistema dual cria uma “necessidade desnecessária” de classificar alunos, o que origina a categorização e criação de estereótipos, o que iria contra ideia de que cada aluno é um sujeito singular com suas particularidades, capacidades e incapacidades;
- 2- o sistema dual duplica desnecessariamente recursos materiais e humanos, estabelecendo inclusivamente certa competitividade em vez de cooperação entre profissionais. O sistema dual cria barreiras artificiais entre os profissionais, divide os recursos e o potencial trabalho em equipa.

Edgard (1987) e Skrtic (1987, 1988), argumentam que o sistema de educação especial está carregado com uma multitude de problemas, como a discriminação, a ineficácia dos seus programas e um custo injustificado, acrescentando que o mero acesso à educação em geral não é suficiente, devido à deficiente organização do sistema em geral, e à sua incapacidade em responder adequadamente à diversidade das diferenças individuais.

### 3.4 - Argumentos a favor da integração escolar

Passaram mais de 30 anos desde que apareceram as primeiras publicações referentes à integração escolar. Apesar de constituir uma prática educativa cada vez mais generalizada e aceite por todos os que intervêm directa ou indirectamente com esta prática pedagógica, o tema ainda não está isento de algumas controvérsias, e o debate entre os investigadores continua a respeito das suas vantagens e inconvenientes.

Na revisão teórica efectuada sobre esta problemática, são de salientar os estudos realizados por **Halvorsen e Saillor, (1990)**; **Hegarty, Hodgson e Clunies - Ross, (1988)**, cujas ideias base apresentamos em seguida.

Segundo estes autores, a integração:

- . Minimiza os efeitos da etiquetagem.
- . Permite aos alunos com e sem deficiências oportunidades para aprender e interagir juntos.
- . Prepara os alunos com deficiências para a sua vida futura num ambiente que é o mais representativo da sociedade real
- . Promove o desenvolvimento social e académico dos alunos com deficiências.
- . Os alunos integrados desenvolvem-se mais a nível global que os alunos segregados.
- . Melhora as atitudes dos companheiros dito “normais”. Produz-se uma maior aceitação social e tolerância face à diversidade e face às diferenças existentes entre alunos “normais” e deficientes.

Um estudo realizado por **López, (1982)** com crianças portadoras de Síndrome de Down (moderado e severa), frequentando durante dois anos, sessões de reabilitação e com preparação adequada, foram capazes de realizar aprendizagens suficientes para ingressar no 1º ano do 2º Ciclo, concluindo assim que os deficientes realizaram progressos mais rápidos e sólidos integrados no Ensino Regular do que se estivessem em centros especiais. Por outro lado, as crianças normais não ficaram prejudicadas ou com qualquer desvantagem em relação aos seus colegas que frequentavam outras escolas, onde não havia qualquer criança deficiente integrada.

**Molina, (1983)** na revisão de literatura que realizou, **Johnson, (1961), Quay (1963), Stedman (1964), Kirk (1964), Dunn (1968), Ingalls (1978), Guskin e Spicker (1981)**, apresenta algumas conclusões importantes, das quais sintetizamos:

- 1º- não existem evidências científicas de que os alunos mentalmente diminuídos, colocados permanentemente em aulas e colégios especiais, alcancem um rendimento escolar superior aqueles que frequentam o E.R.;
- 2º- os resultados de um grande número de investigações, demonstram que o rendimento escolar dos alunos diminuídos colocados no E.R. é superior aqueles que estão inseridos em aulas especiais;
- 3º- a adaptação social dos alunos deficientes, avaliada através dos contactos interpessoais efectuados com os outros alunos dentro e fora da escola, é superior àqueles que estão inseridos nos colégios de E.E.;
- 4º- o autoconceito também é mais elevado nos alunos integrados no E.R., do que os alunos que frequentam os colégios de E.E..

### 3.5 - Argumentos contra a integração escolar

Há investigadores que avançam uma série de argumentos menos favoráveis à integração (**Bruininks, 1978; Salend, 1990**), baseados nas razões que reŕsumimos:

- . os professores do Ensino Regular não estão preparados, nem dispõem de formação teórico - prática suficientemente sólida que lhes permita atender com êxito alunos com deficiência;
- . os alunos com deficiências necessitam de mais atenção e tempo por parte do professor, prejudicando os seus colegas “normais”;
- . a educação regular não está estruturada para responder adequadamente às necessidades dos alunos com deficiências;
- . as investigações realizadas não clarificaram a eficácia dos programas de integração;
- . a inclusão de alunos com deficiências em aulas de educação especial protege-os dos fracassos repetidos que experimentarão na educação normalizada;
- . a ênfase que se coloca em melhorar a qualidade da educação provocará que as diferenças entre os alunos com deficiências e seus colegas “normais” sejam cada vez maiores.

### 3.6 - Perspectivas actuais sobre integração escolar - a escola inclusiva

**Ainscow, (1994)** estabelece uma clara diferença entre “*Mainstreaming*”, que se referirá à colocação do aluno com N.E.E.’s em turmas de Ensino Regular, beneficiando de apoio em salas de recursos, e o conceito de “*Inclusão*” que significa em geral a supressão de lugares de educação especial, separados para todos os alunos (**Associação Nacional de Educação de Inglaterra, 1992**). Para a autora, *inclusão* é a colocação a tempo total nas turmas de ensino regular com a ajuda de educação especial adequada.

Como referimos anteriormente foi a partir da iniciativa de **Will, (1986)**, que se gerou o movimento que iria ficar conhecido pelo nome de “**Regular Education Initiative - R. E. I.**”, o qual defendia a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente (Correia, 1997).

Segundo **Will (1986)**, dos 39 milhões de crianças matriculadas nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com N.E.E.'s e outros 10 a 20%, embora não fossem consideradas com N.E.E.'s, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar (cit. em **Correia, 1997**).

A solução, segundo **Will**, passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e de educação especial, para que em conjunto pudessem identificar as necessidades de cada criança e assim implementar novas estratégias que promovessem o seu sucesso educativo.

Este movimento, hoje consagrado no princípio da *inclusão*, não deixou de receber algumas críticas e também apoios por parte de alguns investigadores. **Stainback, Stainback e Bunch (1989)**, afirmavam que era cada vez maior o número de pais e educadores que defendia a integração das crianças com N.E.E.'s nas turmas de ensino regular, incluindo mesmo as crianças cuja categorização tradicional era severa ou profunda, acrescentando ainda que não deveriam existir dois sistemas, pois isso poderia fomentar atitudes “injustas” e “desapropriadas” em relação à educação. Os mais cépticos às ideias inclusivas argumentaram que a integração das crianças com N.E.E.'s nas turmas de ensino regular iria criar um esforço enorme ao país para atingir tais objectivos (**Braaten, kauffman, Polsgrove, & Nelson, 1988; cit. em Correia, 1997**).

O princípio fundamental das escolas *inclusivas*, refere a **Declaração de Salamanca (1994)**,

*“ consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”*(p. 21).

Para que tal seja possível é necessário respeitar algumas premissas (**García, 1995**):

- 1º- considerar a totalidade dos alunos: a educação na diversidade não deve apenas contemplar os alunos referenciados com N.E.E.'s, mas sim todos os alunos que frequentam a escola;
- 2º- trabalho coordenado dos professores: a implementação deste princípio nos processos de aprendizagem requer um trabalho cooperativo. O trabalho individual é praticamente inviável;
- 3º- respeitar os ritmos de aprendizagem: as diferenças no ritmo de trabalho das pessoas são tão habituais como evidentes. O seu respeito tem muito a ver com os horários, calendários escolares, distribuição de tempos, etc.;
- 4º- atender os estilos de aprendizagem: os alunos não aprendem todos da mesma maneira, é necessário respeitar a individualidade de cada um;
- 5º- compreender e respeitar a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento dos diferentes alunos que compõem o grupo - classe.

Uma outra visão mais realista é-nos dada por **Correia, (1997)**, ao colocar uma série de condições que é necessário analisar antes de implementar o princípio de inclusão:

- *Que tipo de mudanças será necessário efectuar-se na turma de ensino regular quanto à organização, gestão e apropriação curricular?*
- *Que ratio professor-aluno?*

- *Que formação (inicial, especializada, continua) para o professor (do ensino regular, da educação especial)?*
- *Que tipo de envolvimento parental (directo, indirecto)?*
- *Que tipo de recursos humanos e materiais têm que ser considerados (técnicos especializados - psicólogos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, etc.-dentro da classe regular quando necessário; financiamento apropriado)?*
- *Que tipo de legislação deve ser criada?*
- *Que tipo de atitudes e expectativas devem mudar?*

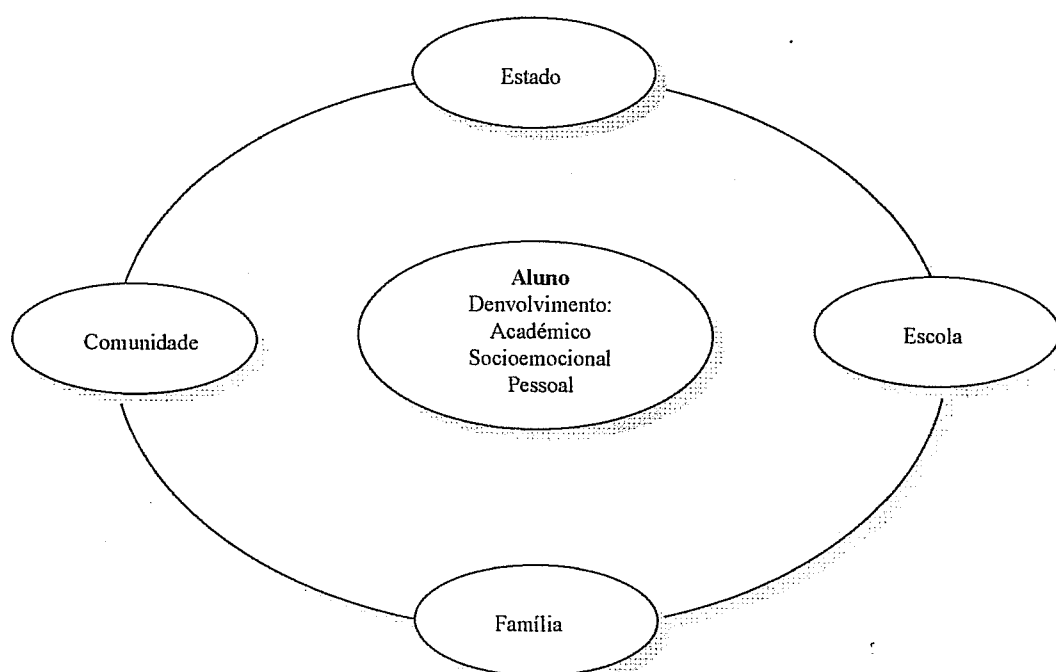
Arnaiz, (1995), refere que o conceito “*incluir*” o utilizamos no sentido de querer dar um passo mais em frente no processo integrador, ao referirmos que não basta somente que o aluno com N.E.E.’s esteja integrado, pois o que é verdadeiramente importante é que esteja incluído, que a “*escola tenha resposta para todos e cada um dos seus alunos da turma*” (p. 89).

Concordamos plenamente com este autor, quando refere que a “*escola deve ter uma resposta para todos e cada um dos seus alunos*”, mas, para que tal aconteça, é necessário: primeiro, realizar reformas de fundo, o que não pode ser feito de um dia para o outro; segundo, a filosofia do “*tudo ou nada*” não é realista, nem exequível, face ao clima educacional do momento e aos recursos existentes; finalmente, a implementação desta filosofia ainda carece de maiores investigações para se poder pôr em prática (Correia, 1997).

O princípio de *inclusão* não deve ser visto como um conceito inflexível, deve ser considerado como um princípio maleável e que se possa adaptar às características individuais e às necessidades específicas de cada criança. A criança deverá ser vista como um *todo* e não só como um aluno, o que implica que não se deve ter só em atenção o

nível acadêmico, mas também os níveis de desenvolvimento, sócioemocional e pessoal, para que assim ela se possa apropriar dos conhecimentos que carece, para participar activamente na sociedade da qual faz parte integrante.

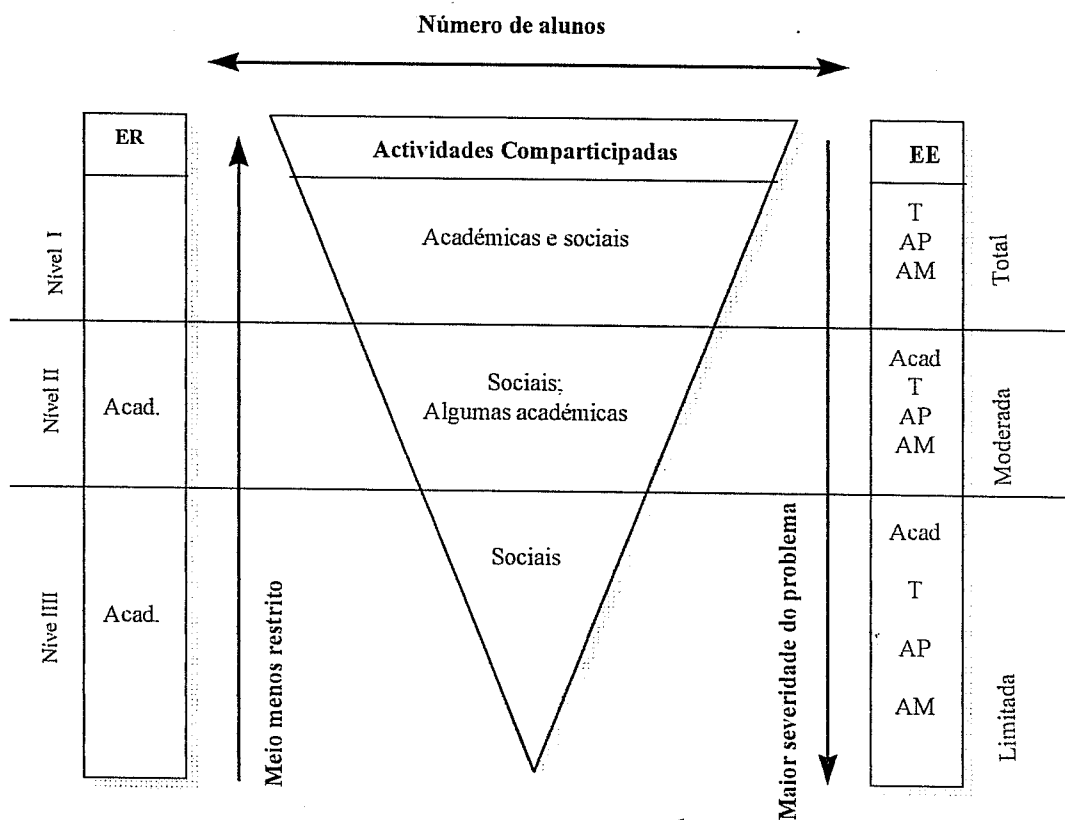
**Correia, (1997)**, propõe um sistema inclusivo, **Fig.3.6**, no qual estão representados os vários actores sociais que deverão participar activamente na implementação do princípio de *inclusão*.



**Fig.3.6** - Sistema inclusivo centrado no aluno **Correia, (1997)**.

**Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995)** citados em **Correia, (1997)**, definem inclusão como sendo “*a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com N. E. E. 's durante uma grande parte do dia escolar*” (p. 37). Verificamos pois, que estes autores admitem que o aluno com N. E. E.'s poderá ter apoio fora da turma de ensino regular. Para eles, integração e inclusão parecem ser a mesma coisa - “*o processo de incluir estes alunos nas classes regulares é conhecido pelo nome de integração (mainstreaming) ou inclusão*”(Correia, 1997, p. 37).

Para **Correia**, (1997) a inclusão deve também admitir um **contínuo educacional** em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com N. E. E.'s deverá ser determinada pelo Plano Educativo Individualizado (P.E.I.). Este autor parte da premissa de que tal só poderá acontecer quando o sucesso escolar (acadêmico e social) desse aluno não possa ser assegurado na turma de ensino regular. Assim, **Correia** propõe um “*continuum de serviços educativos*”, como resposta às necessidades educativas da criança com N. E. E.'s, sistematizado na **Fig.3.7**.



Chave:

ER- Ensino Regular

EE- Educação Especial

Acad.- (Atividades) Acadêmicas

AP- Aconselhamento Psicológico

AM- Aconselhamento médico

T- Terapias

**Fig.3.7** - Modelo de inclusão progressiva **Correia**, (1997).

Se analisarmos o modelo proposto por **Correia**, verificamos que introduz três níveis de inclusão: Nível I- Inclusão total (situações ligeiras e moderadas); nível II- Inclusão

moderada (situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais); nível III- Inclusão limitada (situações severas que o exijam).

Apesar de propor três níveis de inclusão, **Correia** refere que o objectivo principal é a plena inclusão, desde que haja vontade política, que todos os profissionais se envolvam activamente no processo e que a formação destes terá de passar por uma maior e melhor preparação científica e pedagógica, para que assim possam adquirir competências que lhes possibilite intervir no processo ensino/aprendizagem, no criar de situações diversificadas que vão de encontro às necessidades educativas especiais de cada criança.

Um outro contributo conceptual importante é o referido por **López**, (1995) na sua intervenção na XXII reunião Científica da Associação Espanhola para a Educação Especial realizada em Murcia:

*“ Apesar das dificuldades conceptuais que existem à volta da cultura da integração, assumo a minha responsabilidade e vou a iniciar a minha intervenção falando de educação intercultural e não de integração(...) na minha opinião, o conceito de diversidade não se refere só à deficiência, mas sim a todos os colectivos menos favorecidos da sociedade que por uma ou outra causa estão situados na fronteira do sistema ou mesmo fora dele (etnia, género, religião, sexo...) esquecendo este intencionalmente, que a diversidade é o mais genuinamente humano”* (p. 84).

Podemos concluir que a **inclusão** é um conceito rico, dinâmico, pleno de perspectivas, contudo, temos de ter o cuidado de não cairmos na “armadilha” de o considerar a panaceia universal para os alunos com N.E.E.’s e para a diversidade em geral. É necessário uma atitude correcta, na sequência da proposta de **Correia** (1997), ter em conta a diversidade das próprias N.E.E.’s, o desequilíbrio dos meios e recursos existentes em cada escola e a variedade de atitudes e formação dos professores e outros

técnicos neste domínio. É necessário bom senso e coragem para experimentar e avaliar, com distanciamento, e não se deixar cair no facilitismo de “ir na onda”.

**SEGUNDA PARTE:**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO IV

### OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

**N**os capítulos anteriores procurámos dar uma perspectiva sobre a evolução das concepções relativas ao atendimento das crianças com N.E.E.'s, bem como sobre as linhas de força das dinâmicas mais recentes acerca desta problemática.

De tudo quanto ficou dito, fácil se torna concluir que, hoje em dia, se procura pôr em evidência a diversidade e complexidade que encerra o universo de alunos constituído pela escola e por cada turma e, ao mesmo tempo, se procura responsabilizar a escola e os seus agentes primeiros - os professores - pela organização de uma resposta educativa adequada e de qualidade.

Por outro lado, pela revisão dos estudos correlacionados, tornou-se claro que são ainda os professores, em última instância, quem terá de modificar o estado de coisas em que o sistema educativo - ao nível escola - se encontra e que nesta mudança desempenharão papel fundamental as atitudes dos mesmos professores perante a integração plena na escola das crianças com N.E.E.'s, bem como as suas expectativas sobre a capacidade destes alunos para aprender.

Propomo-nos assim investigar quais as atitudes que os professores do 1º Ciclo de E. R. têm perante a integração de crianças com N.E.E.'s. Como vimos anteriormente, pelos estudos de **Cabero García**, et al. (1991); **Hauser**, (1987); **Gottlieb** (1977); **Morris**

(n.d.), citado por Upton, (1992); Fierro, (1986); D'Arcy (1988); Williams e Algozine, cit. em Sanchez, (1983); Bowman e Wedell, (1985); García Cabero et al., (1991); Larrives e Cook (1979), Cline (1981), Croll e Moses (1985), cit. por Garcia & Alonso, (1985); Garcia e Alonso, (1985); Yuker, cit. em Alonso et alg. (1995); Alonso et al. (1995); Moberg, (1997), existem variáveis que condicionam o aparecimento de atitudes positivas por parte dos professores do 1º Ciclo face à integração de crianças com N.E.E.'s.

Esperamos que o nosso estudo permita contribuir de algum modo para a detecção de atitudes positivas ou negativas, para que, num futuro próximo, se possam modificar no sentido desejado, de maneira que todos os responsáveis intervenientes nesta área possam ter uma acção mais eficaz. Dessa forma, a escola poderá responder a todas as novas necessidades que constantemente se lhe apresentam e dentro dessas novas necessidades, àquelas a que chamaram "Necessidades Educativas Especiais", (Pastor, 1995).

#### **4.1 - Objectivos e Hipóteses do estudo**

No capítulo I referimos os objectivos do nosso estudo, que recordaremos sumariamente:

- a) Caracterizar a situação actual das atitudes dos professores do 1º Ciclo do concelho de Almada, face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- b) Identificar a influência das variáveis (pessoais, sócio - demográficas, contextuais) sobre as atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s.

- c) Definir o perfil de um professor de E.R. com atitudes positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s.
- d) Contribuir na construção de um instrumento que nos permita conhecer as atitudes dos professores de 1º Ciclo de E.R. face à integração escolar de alunos com N.E.E.'s.

Após a definição dos objectivos que nos propusemos, procedemos à definição das hipóteses de trabalho, que elaborámos com base na revisão de literatura especializada, nos estudos de investigação relativos a esta problemática e na nossa própria experiência profissional como professor de Educação Especial (12 anos).

**Hipótese 1 - As “Condições de Trabalho” influenciam as atitudes dos professores do E. R. face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

Esta hipótese subdivide-se em três subhipóteses:

- a) Esperamos que a variável *dimensão de escola* - menos de oito professores - influencie negativamente as atitudes dos professores de E.R. face à integração de alunos com N.E.E.'s, relativamente às escolas com mais de nove professores.
- b) Quanto maior for o *número de alunos por turma*, menos favoráveis serão as atitudes dos professores face à integração de alunos com N.E.E.'s.
- c) Quanto maior for o *número de alunos com N.E.E.'s* integrados na turma, mais negativas serão as atitudes dos professores face à sua integração.

**Hipótese 2 - A “Formação” influencia a atitude dos professores do E. R. face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

Esta hipótese subdivide - se em duas:

- a) Esperamos que os professores com habilitação profissional superior manifestem atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s, comparativamente aos docentes com habilitação profissional média.
- b) A *formação contínua* desenvolve nos professores atitudes mais positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s.

**Hipótese 3 - A “Idade” e o “Tempo de Serviço” influencia a atitude dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

Esta hipótese é constituída por duas subhipóteses:

- a) Esperamos que os professores de E.R. mais jovens adotem atitudes mais positivas do que os professores mais idosos.
- b) Esperamos que os professores de E.R. que possuem mais experiência no que respeita ao tempo de serviço, desenvolvam atitudes mais negativas face à integração de alunos com N.E.E.'s, relativamente aos professores com menos tempo de serviço.

**Hipótese 4 - A “Experiência” de ensino de crianças com N.E.E.'s influencia a atitude dos Professores do E.R. face à integração das mesmas.**

Esta hipótese é formada por duas subhipóteses:

- a) O *contacto com alunos com N.E.E.'s* desperta nos docentes uma maior sensibilidade e atitudes mais positivas do que os professores que nunca lidaram com estas crianças.
- b) Os professores que têm *mais experiência* com alunos com N.E.E.'s, manifestam atitudes mais positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s do que os docentes com menos experiência.

**Hipótese 5 - O “Tipo de Função (Professor de Apoio / Professor Titular)” influencia as atitudes dos Professores do E.R. face à integração de crianças com N.E.E.’s no E. R..**

a) *Os professores de apoio* têm atitudes mais positivas relativamente à integração de crianças com N.E.E.’s no E.R. do que os professores titulares.

#### **4.2 - Fundamentação das opções metodológicas**

Para conhecermos as atitudes dos professores do 1º Ciclo face à integração de crianças com N.E.E.’s, elaborámos e aplicamos um questionário que designámos por *“Atitudes dos professores do 1º Ciclo face à integração de crianças com N. E. E ’s”*.

Devido a não termos encontrado no contexto científico português nenhum instrumento que permitisse a operacionalização e avaliação desta temática, vimo-nos forçados à elaboração deste questionário, utilizando como referencia a escala de atitudes elaborada por Larrivé e Cook (1979), que serviu de modelo na formulação das questões.

Optámos por esta metodologia porque a grande maioria das investigações realizadas sobre esta temática utilizaram escalas (Verdugo, et al., 1995). Os questionários requerem que o sujeito expresse por escrito as suas crenças, sentimentos ou intenções face a um referente; no nosso caso *“Integração”* e *“Alunos com N.E.E.’s”*. Os questionários podem ser estruturados ou não estruturados. No presente estudo, utilizámos o estruturado, deixando ao sujeito respondente a possibilidade de escolher

uma de entre um conjunto possível de respostas, aquela que mais se ajustasse ao que pensa ou sente face ao referente.

#### 4.2.1 - Elaboração do questionário

Começámos por fazer uma revisão da literatura relacionada com esta temática, que nos permitisse caracterizar o construto "*Atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E. 's'*". Tínhamos como objectivo principal a elaboração de uma lista de afirmações que, no seu conjunto, referenciasse as atitudes da população à qual se destinava. Como refere **Goetz e LeCompte (1988)** as afirmações devem ter sentido e significado para os sujeitos a quem é aplicada a escala e suscitar a aparição dos dados que o investigador procura.

Construímos uma lista de 85 itens cujo conteúdo se referia, em maior ou menor medida, aos constructos "*Atitudes face à integração escolar; Atitudes face aos alunos com N.E.E. 's'*". Para se poderem operacionalizar, consideraram-se incluídos nos itens alguns dos seguintes critérios:

- O item expressa uma opinião, ideia, sentimento, crença ou intenção de conduta do sujeito questionado em relação à conveniência, inadequação, ou necessidade de integrar nas aulas de ensino regular alunos com N.E.E.'s. Por exemplo, "*A educação dos alunos com N.E.E. 's' numa turma de E. R. accentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais"*".
- O item descreve uma característica observável ou uma representação (comportamento, capacidade intelectual, aparência, rendimento escolar, etc.) de alunos com N.E.E.'s. Por exemplo, "*Os alunos com N.E.E. 's' tendem a criar indisciplina nas turmas de E. R.*".

- O item faz referência a possíveis consequências ou efeitos originados pela integração. Por exemplo, *“O comportamento dos alunos com N. E. E. 's constitui um mau exemplo para os outros alunos”*.
- O item expressa possíveis consequências que teria a segregação (entenda-se por segregação a não permanência no E. R.). Por exemplo, *“Os alunos com N. E. E. 's obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de Ensino Especial”*.
- O item inclui os direitos do aluno com N.E.E.'s a frequentar o ensino regular. Por exemplo, *“Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de E. R.”*.
- O item refere uma opinião acerca das actuações políticas ou governativas relacionadas com a integração escolar. Por exemplo, *“O Estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento a alunos com N.E.E. 's”*.

O conceito “integração escolar” definiu-se nesta investigação como a

*“inclusão de alunos com N.E.E. 's nas turmas de ensino regular, atendidos pelo professor da classe, com ou sem a presença do professor de apoio”*.

Como referimos anteriormente, esta escala é composta por 85 itens que referem uma série de afirmações relativas a modos de pensar, sentir e comportar-se em diferentes situações, relacionadas com a integração ou com crianças com N.E.E.'s em turmas de ensino regular.

Apresentámos a lista de itens a 4 professores universitários que de algum modo estão ligados a esta problemática e também a um grupo de 4 professores de educação especial. Com base na observação e comentários, procedemos à anulação de 27 itens (itens ambíguos, longos, mal formulados), ficando 57 itens. Num segundo momento, aplicámos o questionário em duas escolas, uma com mais de 8 professores e a outra com

menos de 8, estudo piloto que conduziu à reelaboração definitiva do instrumento (vide anexo II). O objectivo foi testar o nível de compreensão dos itens seleccionados e verificar se os sujeitos inquiridos sentiram dificuldades em executar o que lhes era pedido.

O instrumento resultante do estudo piloto, que constitui a sua versão final, é formado por três partes:

- a primeira refere-se às “*Características pessoais e profissionais*”, possibilitando a caracterização dos sujeitos participantes no estudo ao nível de diversas variáveis, nomeadamente; “*Idade*”, “*Sexo*”, “*Habilitações Profissionais*”, “*Anos de docência*”, “*Anos de experiência com alunos com N.E.E. 's*”, “*Número de alunos por turma*”, “*Tipo de professor*”, “*Formação contínua*” e “*Informação recebida*”;
- a segunda parte é constituída por um questionário, sob a forma de 57 itens tipo Lickert, com o formato unipolar de cinco modalidades, “*Concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo completamente*”.
- A terceira parte compreende uma questão aberta para referenciar opiniões ou factores que os sujeitos participantes achem pertinentes e que não foram abordadas no questionário.

Usámos uma escala de cinco pontos, porque considerámos importante existir um tipo de resposta intermédio que tornasse a opção do inquirido mais fácil e confortável de exprimir e assim evitasse o cansaço e a ansiedade, (Nunnally, 1978). Neste tipo de escala cada afirmação é seguida de cinco opções de resposta, tendo o sujeito de assinalar o que melhor traduz a sua atitude.

Pontuámos de 5 a 1 a valência do item, considerada como o grau em que a sua

formulação reflectia uma atitude positiva e de 1 a 5 se reflectia uma atitude negativa face aos constructos «atitudes face à integração escolar» ou «atitudes face aos alunos com N.E.E.'s».

É uma escala de estimacões somatórias e a sua elaboração deveu-se a seis razões fundamentais (Benito, Verdugo & Rubio, 1995):

1. as escalas deste tipo foram amplamente utilizadas na investigação sobre este tema, o que significava uma sólida base de partida;
2. podem alcançar boas propriedades psicométricas de fiabilidade e validade;
3. a sua aplicação não requer um número excessivo de sujeitos;
4. são relativamente fáceis de completar;
5. podem administrar-se em grupo, proporcionando a perca de tempo e de recursos;
6. a sua aplicação não é demasiado custosa economicamente.

Um dos inconvenientes que poderá apresentar uma escala deste tipo é o nível de compreensão por parte dos sujeitos a quem se destina, o que não se verifica no nosso estudo, segundo nos foi dado concluir pelo estudo piloto.

Com o objectivo de prevenir a uniformidade dos itens, redigiram-se algumas questões favoráveis à integração escolar de alunos com N.E.E.'s e outras desfavoráveis.

No quadro 4.1 apresentamos os itens utilizados no inquérito, assinalando os que reflectem uma atitude positiva e negativa, de acordo com a análise e o parecer de um professor universitário e dois professores de Educação Especial.

Como referentes de atitude utilizámos os conceitos “Integração escolar” (definido anteriormente) e “N.E.E.’s” definido nos seguintes termos:

*“Todos os alunos que têm dificuldades de aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender, do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade”.*

Optámos por esta definição porque ela está de acordo com a legislação vigente em Portugal e não foi posta em causa pelos professores a quem foi solicitada a análise do questionário.

N.º	Conteúdo e redacção dos Itens	Atitude
1	Os alunos ditos “normais” têm face à escola, atitudes mais positivas que os alunos com N.E.E.’s.	-
2	O contacto com alunos com N.E.E.’s no E.R. contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	-
3	É difícil manter a ordem numa turma de E.R. na qual estão integrados alunos com N.E.E.’s.	-
4	O comportamento do aluno com N.E.E.’s é, em geral, desgastante para o professor.	+
5	O apoio de Ensino Especial dentro da turma de E.R. aos alunos com N.E.E.’s ajuda-os a prepararem-se para viver num mundo integrado.	-
6	Manter alunos com N.E.E.’s em turmas de E.R., não é favorável nem para os alunos com N.E.E.’s, nem para os alunos ditos “normais”.	+
7	O contacto com alunos com N.E.E.’s em turmas de E.R. ajuda os outros alunos a darem-se conta dos seus próprios problemas.	+
8	Devido à falta de autocontrolo dos alunos com N.E.E.’s não é benéfico para eles serem integrados em turmas de E.R..	+
9	Normalmente os alunos com N.E.E.’s comportam-se adequadamente na classe de E.R..	-
10	O Estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento a alunos com N.E.E.’s.	-
11	Nenhuma teoria de integração parece boa ideia. Na realidade os alunos integrados têm tantas dificuldades de adaptação no E.R. que nem merece a pena o esforço.	-

12	O aluno com N.E.E.'s integrado numa sala de E.R., mas, com sessões regulares de Educação espacial é objecto de "uma" falsa integração.	-
13	A direcção da escola deveria negar-se a integrar os alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R..	-
14	A integração de alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R. só é aconselhável se não apresentarem problemas de disciplina.	-
15	A integração de alunos com N.E.E.'s favorece a sua independência e a sua autonomia social.	+
16	A eficácia pedagógica dos professores nas turmas de integração fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	-
17	As sessões de apoio de Ensino especial não preparam suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades na sala de E.R..	-
18	Os alunos com N.E.E.'s obteriam mais proveito se fossem educados em Instituições de Ensino Especial.	-
19	Em geral, a integração é uma prática educativa desejável.	+
20	A representação social dos alunos com N.E.E.'s tal como é percebido pelos seus companheiros "normais", melhora através da interacção na turma de E.R..	+
21	A inclusão de alunos com N.E.E.'s no E.R. obriga a uma alteração das actividades normais da aula.	-
22	A integração no E.R. é um direito inquestionável, independentemente dos resultados alcançados pelos alunos com N.E.E.'s.	+
23	Um regime exclusivo de Ensino especial conduz a um distanciamento entre os alunos com N.E.E.'s e seus companheiros.	+
24	A educação dos alunos com N.E.E.'s numa turma de E.R. acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	-
25	Se os que defendem a integração se preocupassem em ver o que realmente ocorre com os alunos que estão integrados em turmas regulares, acabariam recomendando escolas de Ensino especial para estes alunos.	-
26	Independentemente dos seus pontos de vista, as direcções das escolas deveriam ser obrigadas a admitir e integrar alunos com N.E.E.'s.	+
27	O aluno com N.E.E.'s integrado numa turma de E.R., faz dispender muito tempo e atenção ao professor.	-
28	Os alunos com N.E.E.'s tendem a criar indisciplina nas turmas de E.R..	-
29	A integração favorece a aceitação das diferenças por parte dos alunos e professores	+
30	O apoio do professor de E.E. dá como resultado a que os alunos com N.E.E.'s sofram uma diminuição na sua auto-estima.	-

31	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de E.R..	+
32	Os alunos “normais” que interagem com os alunos com N.E.E.’s têm menos possibilidades de se desenvolverem.	-
33	Aos alunos com N.E.E.’s não os preocupa serem diferentes, a não ser que os façam competir com os alunos dito “normais”.	+
34	A integração de alunos com N.E.E.’s com alunos “normais” proporciona aos primeiros, modelos de conduta apropriados.	+
35	Já que está demonstrada a impossibilidade dos alunos com N.E.E.’s renderem tanto como os outros, é inútil que assistam às mesmas aulas.	-
36	As leis que obrigam as escolas a admitir alunos com N.E.E.’s violam com frequência os direitos do indivíduo que não quer ver-se obrigado a associar-se com esses alunos.	-
37	O comportamento dos alunos com N.E.E.’s constitui um mau exemplo para os outros alunos.	-
38	A presença de um aluno com N.E.E.’s numa turma de E.R. reduz a eficácia do Ensino/Aprendizagem.	-
39	Os programas de integração escolar terão êxito suficiente para constituir no futuro uma prática educativa generalizada em todas as escolas.	+
40	A aplicação da medida educativa, designada Ensino especial na legislação em vigor, impede que os alunos com N.E.E.’s sejam aceites pelos outros.	-
41	A integração 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.	-
42	A integração pressupõe uma interação em grupo que melhore o entendimento mútuo e a aceitação das diferenças.	+
43	A integração terá efeitos positivos no desenvolvimento emocional do aluno com N.E.E.’s.	+
44	A integração de alunos com N.E.E.’s é benéfica para os outros alunos.	+
45	Integrar na turma regular alunos com N.E.E.’s ocasiona mais problemas que benefícios.	-
46	Nas aulas de E.R. dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações dos alunos que às suas capacidades.	-
47	O professor que pensa que a criança com N.E.E.’s é capaz de aprender o mesmo que as outras, obtém bons resultados.	+
48	A presença de um aluno com N.E.E.’s numa turma de E.R. contribui para que o progresso dos seus colegas seja mais lento.	-
49	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.	+

50	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..	-
51	A atenção extra que requerem os alunos com N.E.E.'s vai em detrimento dos outros alunos da turma.	-
52	Devem dar-se aos alunos com N.E.E.'s todas as oportunidades para funcionarem correctamente em turmas de E.R..	+
53	Os que estão a favor da integração dos alunos com N.E.E.'s no E.R., na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	-
54	A criança com N.E.E.'s é capaz de aprender o mesmo que as outras.	+
55	Só os professores que aceitam voluntariamente crianças com N.E.E.'s na sua sala, obtêm bons resultados.	+
56	A integração de crianças com N.E.E.'s requer mudanças significativas nos procedimentos educativos em contexto de sala de aula.	+
57	As aprendizagens académicas dos alunos com N.E.E.'s fazem-se mais lentamente devido ás dificuldades que enfrentam numa turma de E.R..	-

**Quadro 4.1-** Conteúdo e polaridade dos itens.

#### 4.3- Localização do estudo

O estudo realizou-se no concelho de Almada, abrangendo todos os professores do 1º Ciclo (titulares e de apoio). Para uma melhor compreensão apresentamos um quadro (e. g. anexo I) no qual estão referenciados todos os professores, escolas e número de alunos com e sem N.E.E.'s.

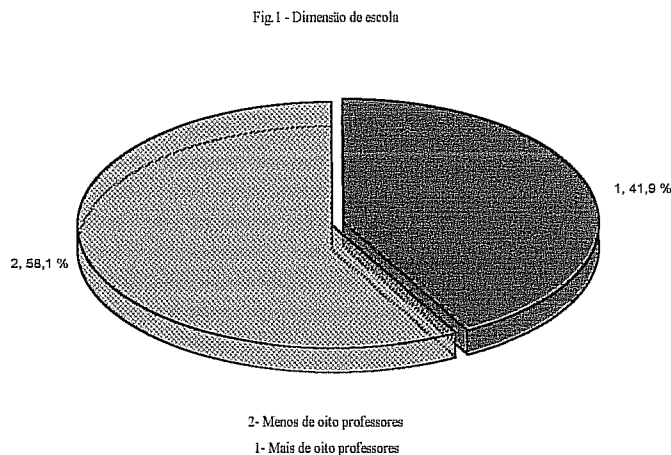
#### 4.4 - Caracterização da amostra

Distribuíram-se 357 exemplares do questionário “Atitudes dos professores do 1º Ciclo face à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais”, dos quais foram devolvidos 280, de modo que a taxa de devolução foi de 78,4 %. Dos devolvidos, rejeitaram-se 23 por estarem em branco, e 21 por não estarem completos, ou com algumas questões por contestar, ou variáveis sociodemográficas incompletas.

Assim, a amostra final com que se realizou o estudo foi de 236 (66,1 %) sujeitos, pertencentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico. No estudo foram considerados todos os professores do 1º Ciclo de E. R. (titulares e de apoio), como já referimos.

Vamos de seguida proceder à análise e descrição da amostra, atendendo às diferentes variáveis de identificação dos sujeitos utilizadas na primeira parte do questionário.

#### 4.4.1 - Dimensão de escola:



**Fig.4.1-** Distribuição da amostra por dimensão de escola

A variável “*Dimensão de escola*” está agrupada em duas categorias:

. A primeira é constituída por professores que leccionam em escolas com menos de oito lugares, sendo a amostra constituída por 99 professores (41,9 %);

. a segunda categoria é formada por 136 professores (59,1 %) que leccionam em escolas com mais de oito professores.

#### 4.4.2 - Idade:

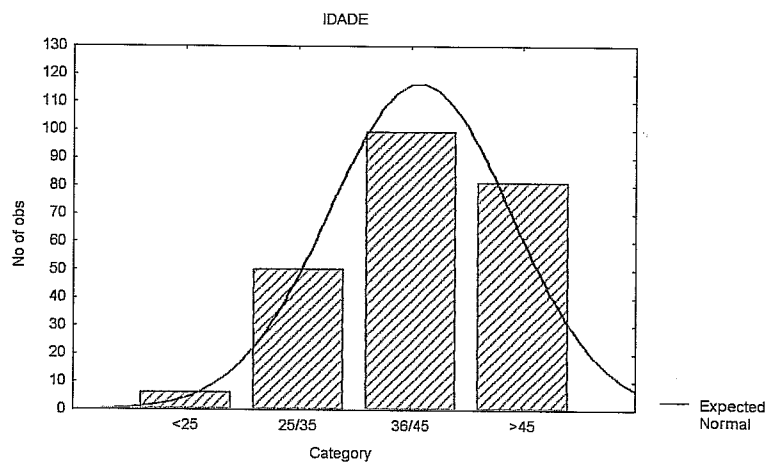


Fig.4.2 - Distribuição da amostra por idade.

A variável “idade” contempla quatro categorias de resposta. A primeira categoria é constituída por 6 professores com menos de 25 anos (2,54 %), a segunda por 50 de 25 a 35 (21,18 %), a terceira por 99 professores de 36 a 45 anos (42 %) e a quarta por 81 professores com idade superior a 46 anos (34,28%).

#### 4.4.3 - Habilitações Profissionais

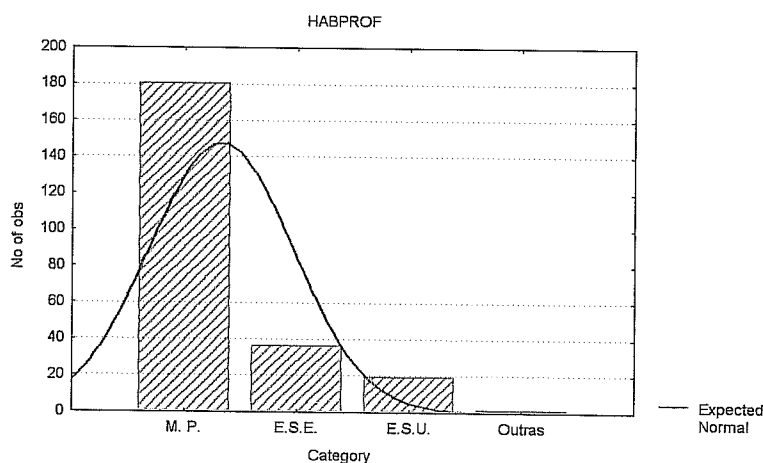
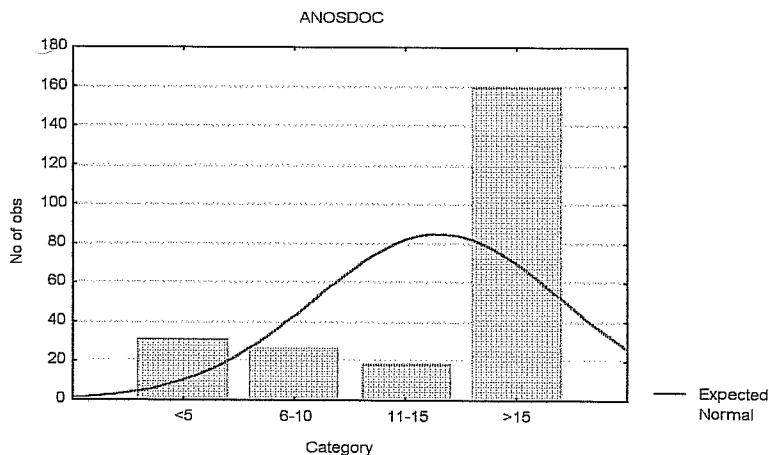


Fig.4.3 - Distribuição da amostra por habilitações profissionais.

Considerando os estudos finalizados pelos sujeitos, 180 têm o curso do Magistério Primário (76,27 %), 36 (15,25 %) têm o curso das Escolas Superiores de Educação, 19 (8%) possuem um título universitário e 1 (0,4 %) possui outras.

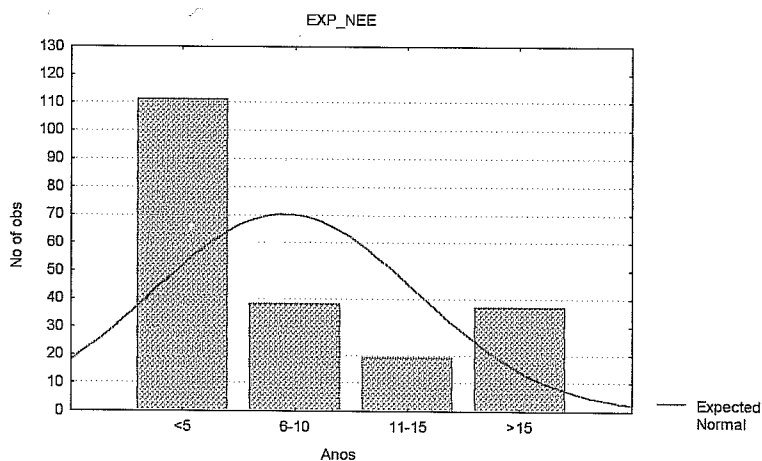
#### 4.4.4 - Anos de docência:



**Fig.4.4** - Distribuição da amostra por anos de docência.

Os anos de docência estão agrupados por quatro categorias: 31 (13 %) professores com menos de cinco anos; 27 (11 %) com seis a dez anos de docência; 18 (8 %) com 11 a 15 anos; 160 (68 %) mais de 15 anos de experiência profissional.

#### 4.4.5 - Experiência docente com alunos com N.E.E.'s:



**Fig.4.5** - Distribuição da amostra por anos de experiência com alunos com N.E.E.'s.

Relativamente ao contacto com alunos com N.E.E.'s, verifica-se que 31 professores (15 %) nunca tiveram qualquer experiência; 111 (54 %) têm menos de cinco anos; 38 (19 %) contactaram entre seis a dez anos; 19 (9 %) trabalharam entre onze a quinze anos e,

finalmente 37 (18 %) têm contacto há mais de quinze anos.

#### 4.4.6 - Número de alunos:

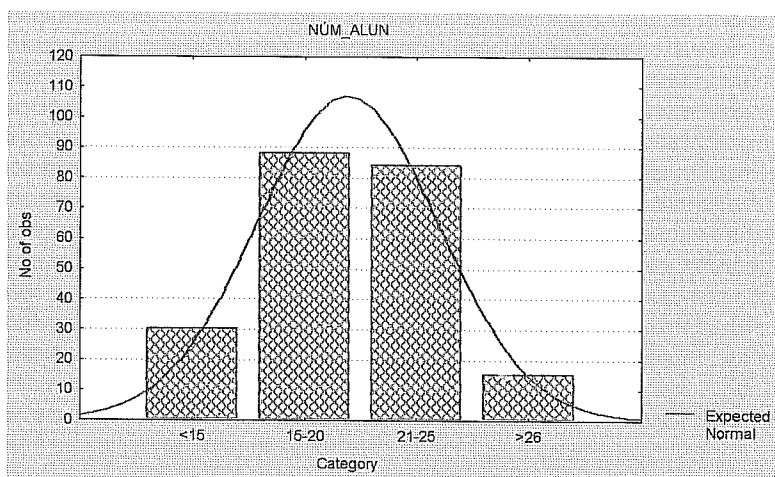


Fig.4.6 - Distribuição da amostra por número de alunos na turma.

Considerando o *ratio* professor/alunos, verifica-se que 30 professores (13,8 %) atendiam menos de quinze alunos por turma; 88 (40,8 %) tinham grupos entre quinze a vinte alunos; 84 (38,7 %) atendiam entre vinte e um a vinte e cinco alunos e, 15 (6,9 %) tinham na sua turma mais de vinte e seis alunos.

#### 4.4.7 - Tipo de professor:

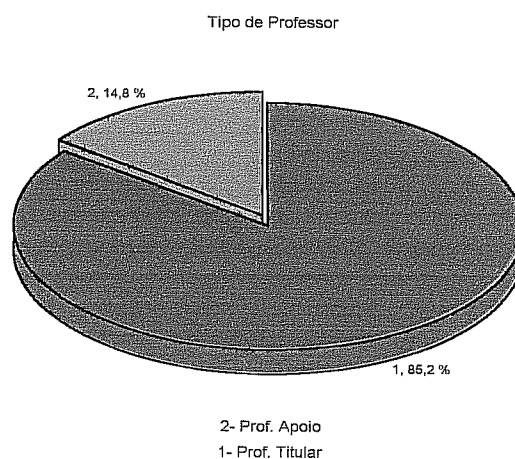


Fig.4.7 - Distribuição da amostra de professores por tipo de professor.

Quanto ao tipo de professor (Titular/Apoio) a amostra é constituída por, 201 (85 %) professores titulares e 35 (15 %) professores da apoio (colocados ao abrigo do Decreto -

Lei n.º 35, ponto 8), que desenvolvem as suas actividades na sala de aulas ou de apoio, ou estão ligados a actividades ou projectos educativos (sala de informática, ateliers de expressão plástica etc.).

#### 4.4.8 - Formação contínua:

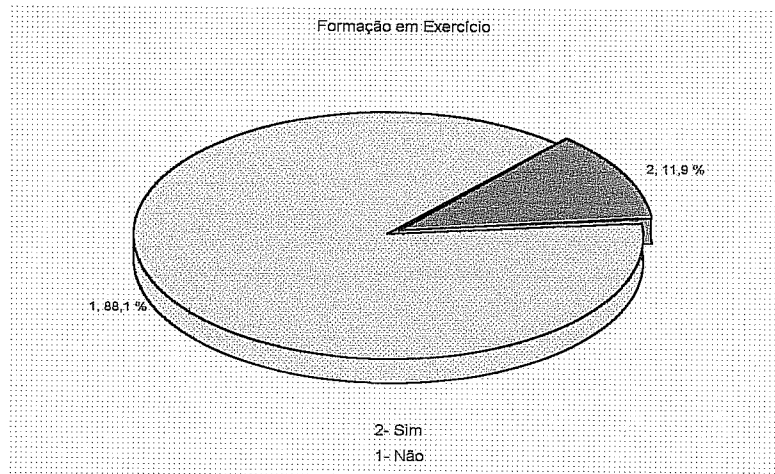


Fig.4.8- Distribuição da amostra por acções de formação.

No conjunto dos professores inquiridos, 208 (88 %) não participaram, no último ano, em nenhuma acção relacionada com a integração de crianças com N.E.E.'s, resumindo-se a participação nestas acções a 28 (12 %) professores.

#### 4.4.9 - Informação recebida

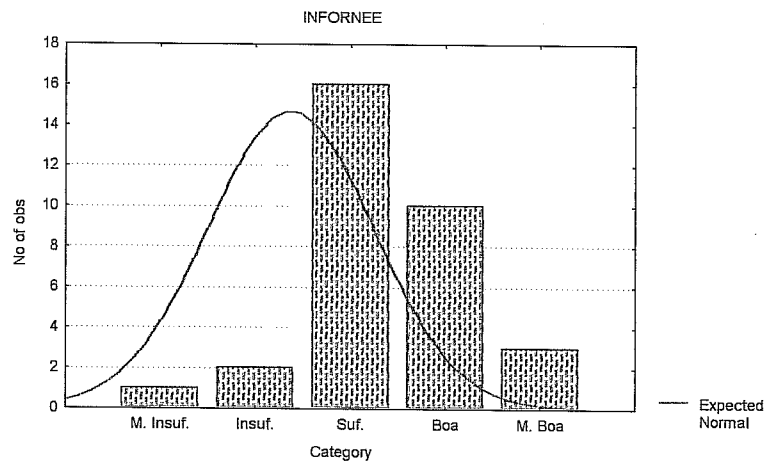


Fig.4.9 - Distribuição da opinião sobre a informação recebida.

Dos professores que assistiram a acções de formação relacionada com a integração, 1 (3 %) achou que foi muito insuficiente; 2 (6 %) responderam que foi insuficiente; 16 (50 %) que foi suficiente; 10 (31 %) que foi boa e, 3 (10 %) muito boa.

#### **4.5 - Aplicação do questionário**

Como já referimos, distribuíram-se 357 questionários que foram entregues pessoalmente pelo autor em todos os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do concelho de Almada. Optámos por esta metodologia porque através do contacto pessoal é mais fácil tirar algumas dúvidas que possam existir no preenchimento do questionário e explicitar mais claramente a finalidade do mesmo. Estabeleceu-se um prazo de três semanas para a entrega dos questionários, preenchidos ou em branco, sendo os mesmos entregues a um professor da escola que se disponibilizou para esse efeito.

Recordamos que a taxa de devolução foi de 78,4 % e que tiveram de ser anulados 44 questionários, pelo que o total da amostra ficou constituída por 236 (66,1 %).

#### **4.6 - Análise dos dados**

Para análise dos dados utilizaram-se dois processos diferenciados: análise estatística e análise de conteúdo: Na primeira, foi utilizado o programa estatístico Statistica 6.0: Na segunda, que envolveu a análise de conteúdo dos comentários referidos na primeira e última parte do questionário (*“Outras condições que considere pertinentes e que não foram referenciadas no ponto 11”*; *“Este espaço destina-se a observações/ comentários*

*que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados(as) neste questionário”), foi utilizado o modelo de análise temática, como é proposto por **Bardin (1988)** e que mais adiante explicitaremos em pormenor.*

**CAPÍTULO V**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE**  
**DOS RESULTADOS**

## CAPÍTULO V

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

## 5.1- Análise da escala de atitudes

Antes de se testarem as hipóteses de investigação deste trabalho, é necessário proceder-se ao estudo da escala, analisar a sua estrutura factorial e determinar quais os itens que devem ser eliminados.

## 5.1.1- Distribuição das Respostas por Itens

No **quadro 5.1** apresenta-se a distribuição percentual das respostas por cada um dos 57 itens. Apenas nos itens 10, 27 e 42 há uma concentração superior a 60 % das respostas num dos extremos da escala Lickert, e em nenhum dos 57 itens se verifica uma quase ausência de variância. Não se encontraram razões que levassem ao afastamento à priori de qualquer item. Optou-se por decidir a eliminação de itens com base nos resultados da análise factorial.

**Quadro 5.1 - Distribuição Percentual das Respostas aos 57 Itens do Questionário**

	1	2	3	4	5
Que 1	10,16%	50,42%	3,81%	25%	10,16%
Que 2	3,81%	21,61%	6,77%	27,54%	40,25%
Que 3	10,59%	38,93%	5,50%	25,42%	19,49%
Que 4	43,22%	41,94%	1,27%	8,05%	5,50%
Que 5	2,11%	12,71%	5,08%	52,54%	27,54%
Que 6	13,13%	32,20%	2,96%	28,38%	23,30%
Que 7	5,50%	12,28%	13,55%	52,11%	16,52%
Que 8	19,06%	40,67%	2,11%	27,54%	10,59%
Que 9	8,05%	34,74%	5,50%	44,49%	7,20%
Que 10	76,66%	12,71%	1,27%	2,96%	3,36%
Que 11	2,96%	12,71%	1,27%	34,32%	48,72%
Que 12	15,67%	25,42%	2,54%	25,42%	30,93%
Que 13	2,96%	15,25%	4,66%	30,08%	47,03%

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Que 14	19,49%	28,38%	3,38%	25,42%	23,30%
Que 15	2,96%	7,62%	2,96%	52,96%	33,47%
Que 16	56,77%	33,05%	0,00%	5,93%	4,23%
Que 17	39,40%	47,03%	2,11%	8,47%	2,96%
Que 18	19,06%	33,47%	2,54%	27,96%	16,94%
Que 19	1,69%	7,62%	3,38%	41,94%	45,33%
Que 20	4,23%	7,20%	8,89%	48,72%	30,93%
Que 21	37,71%	41,94%	3,38%	12,71%	4,23%
Que 22	5,08%	18,22%	3,81%	46,61%	26,27%
Que 23	8,05%	14,83%	3,38%	38,13%	35,59%
Que 24	14,40%	27,54%	5,50%	30,50%	22,03%
Que 25	19,49%	34,32%	3,81%	25,42%	16,94%
Que 26	19,49%	29,66%	5,93%	29,66%	14,40%
Que 27	76,69%	19,91%	1,69%	1,27%	0,42%
Que 28	21,18%	44,06%	4,66%	21,18%	8,47%
Que 29	2,11%	5,93%	2,54%	39,83%	49,15%
Que 30	3,81%	22,88%	7,62%	21,18%	44,49%
Que 31	7,62%	21,61%	2,96%	41,10%	26,69%
Que 32	5,50%	16,94%	3,81%	22,45%	51,27%
Que 33	7,62%	18,64%	6,77%	37,28%	29,66%
Que 34	3,81%	15,25%	6,77%	51,69%	22,45%
Que 35	2,96%	16,52%	3,38%	35,16%	41,52%
Que 36	4,66%	13,98%	7,20%	34,74%	38,98%
Que 37	4,23%	22,03%	3,38%	33,47%	36,86%
Que 38	20,76%	41,94%	2,96%	19,49%	14,83%
Que 39	16,52%	36,01%	8,89%	32,20%	6,35%
Que 40	0,42%	8,05%	12,28%	35,16%	44,06%
Que 41	13,55%	22,03%	6,35%	28,38%	29,66%
Que 42	1,27%	4,66%	3,81%	28,38%	61,86%
Que 43	1,69%	6,77%	3,38%	51,69%	36,44%
Que 44	8,05%	22,03%	11,44%	39,40%	19,06%
Que 45	15,25%	36,44%	5,50%	27,11%	15,67%
Que 46	10,16%	32,20%	4,23%	27,96%	25,42%
Que 47	24,15%	29,23%	5,08%	30,08%	11,44%
Que 48	17,37%	43,64%	4,23%	21,18%	13,55%
Que 49	9,74%	27,54%	3,81%	36,01%	22,88%
Que 50	24,15%	41,52%	1,27%	27,54%	5,50%
Que 51	35,59%	42,79%	3,38%	13,13%	5,08%
Que 52	1,69%	6,77%	3,38%	29,23%	58,89%
Que 53	8,05%	19,91%	8,05%	25,84%	38,13%
Que 54	27,96%	44,06%	2,96%	23,30%	1,69%
Que 55	36,01%	27,11%	5,08%	24,15%	7,62%
Que 56	1,69%	3,38%	1,69%	42,79%	50,42%
Que 57	22,45%	31,77%	3,38%	26,69%	15,67%

### 5.1.2- Análise Factorial

A matriz de dados foi submetida a uma análise de componentes principais com Rotação Varimax, tendo sido extraídos cinco factores. Foram seleccionados todos os itens com saturações factoriais iguais ou superiores a 0,50 em módulo, e que não saturassem acima deste valor absoluto em mais do que um factor. Foram assim, afastados 19 itens, considerados não significativos ou ambíguos (itens: 1, 2, 6, 9, 10, 12, 17, 24, 25, 26, 32, 33, 36, 37, 39, 44, 46, 55, 57), restando 38 itens, que se organizaram em cinco factores distintos, responsáveis por 43,74 % da variância total .

No **quadro 5.2** são apresentadas as soluções factoriais, de primeira ordem obtidas a partir da análise de componentes principais com Rotação Varimax e no **quadro 5.3** a variância explicada de cada um dos cinco factores.

**Quadro 5.2 - Os cinco factores resultantes da Análise Factorial**

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact. 5
Item 3 - “É difícil manter a ordem numa turma de E.R. na qual estão integrados alunos com N.E.E.’s”.	0,54	-0,15	0,26	0,29	0,28
Item 4 - “O comportamento do aluno com N.E.E.’s é, em geral, desgastante para o professor”.	0,61	-0,11	0,08	0,38	0,03
Item 14 - “A integração de alunos com N.E.E.’s em turmas de E.R. só é aconselhável se não apresentarem problemas de disciplina”.	0,55	-0,08	0,18	0,14	0,18
Item 16 - “A eficácia pedagógica dos professores nas turmas de integração fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade”.	0,70	0,27	0,11	0,03	-0,09
Item 21 - “A inclusão de alunos com N.E.E.’s no E.R. obriga a uma alteração das actividades normais da aula”.	0,55	0,11	-0,07	0,17	0,08

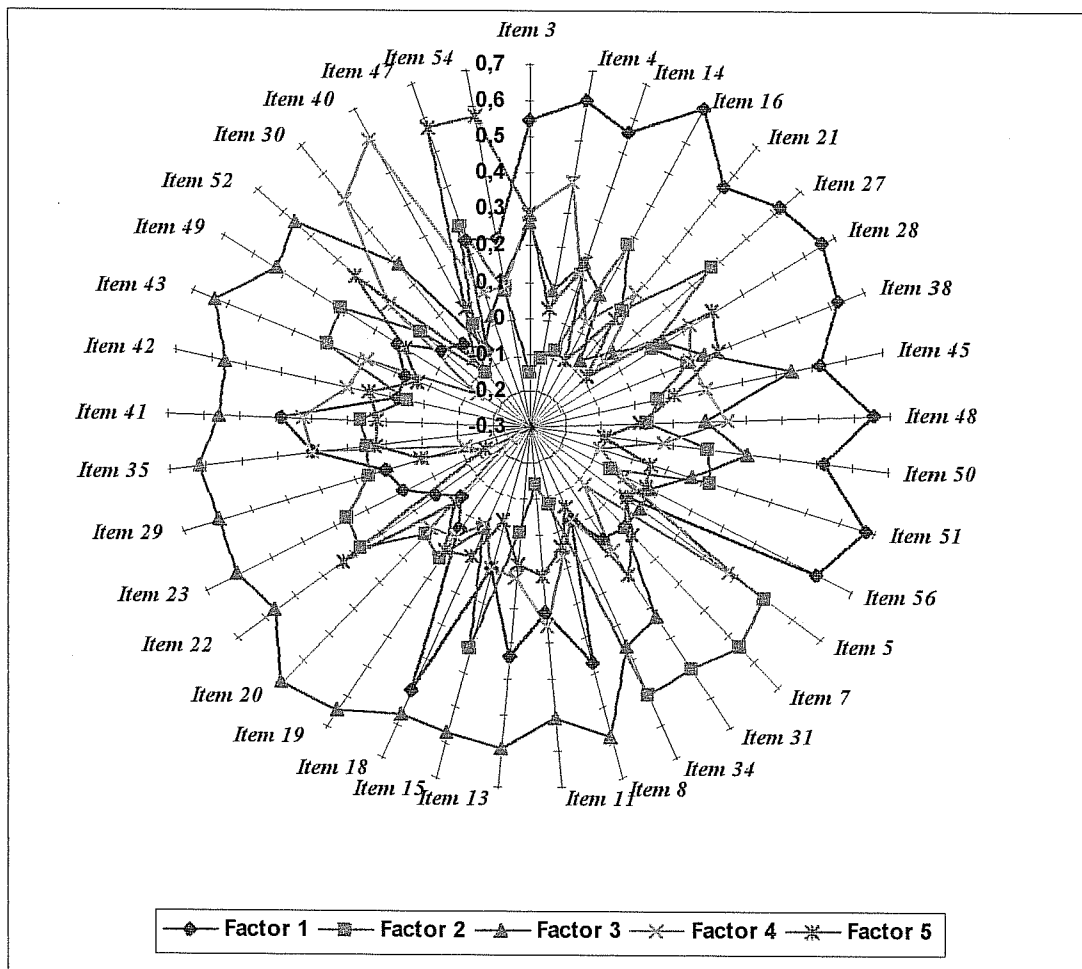
Item 27 - "O aluno com N.E.E.'s integrado numa turma de E.R., faz dispendir muito tempo e atenção do professor".	0,62	0,37	0,005	-0,02	-0,09
Item 28 - "Os alunos com N.E.E.'s tendem a criar indisciplina nas turmas de E.R..	0,65	0,10	0,14	0,23	0,30
Item 38 - "A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. reduz a eficiência do ensino/aprendizagem".	0,62	0,17	0,22	0,18	0,26
Item 45 - "Integrar na turma regular alunos com N.E.E.'s ocasiona mais problemas que benefícios".	0,52	0,06	0,44	0,20	0,11
Item 48 - "A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. contribui para que o progresso dos seus colegas seja mais lento".	0,65	0,03	0,19	0,25	0,01
Item 50 - "Os alunos têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas no E.R.".	0,52	0,20	0,31	0,08	-0,09
Item 51 - "A atenção extra que requerem os alunos com N.E.E.'s vai em detrimento dos outros alunos da turma".	0,67	0,22	0,17	-0,09	0,05
Item 56 - "A integração de crianças com N.E.E.'s requer mudanças significativas nos procedimentos educativos em contexto de sala de aula".	0,59	-0,05	0,08	-0,005	0,06
Item 5 - "O apoio de Ensino Especial dentro da turma de E.R. aos alunos com N.E.E.'s ajuda-os a prepararem-se para viver num mundo integrado".	0,03	0,50	0,08	0,38	0,03
Item 7 - "O contacto com alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R. ajuda os outros alunos a darem-se conta dos seus próprios problemas".	0,08	0,54	0,08	-0,08	0,11
Item 31 - "Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas nas turmas de E.R.".	0,07	0,50	0,33	0,11	0,19
Item 34 - "A integração de alunos com N.E.E.'s com alunos "normais" proporciona aos primeiros, modelos de conduta apropriados".	-0,02	0,51	0,36	-0,02	-0,06
Item 8 - "Devido à falta de autocontrolo dos alunos com N.E.E.'s não é benéfico para eles serem integrados em turmas de E.R.".	0,37	-0,08	0,58	0,07	0,04
Item 11 - "Nenhuma teoria de integração parece boa ideia. Na realidade os alunos integrados têm tantas dificuldades de adaptação no E.R. que nem merece a pena o esforço".	0,21	-0,14	0,51	0,25	0,11
Item 13 - "A direcção da escola deveria negar-se a integrar os alunos com N.E.E.'s em turmas de regulares".	0,21	-0,01	0,59	0,12	0,08

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Item 15 - "A integração de alunos com N.E.E.'s favorece a sua independência e a sua autonomia social".	0,10	0,33	<b>0,57</b>	0,10	-0,03
Item 18 - "Os alunos com N.E.E.'s obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial".	0,49	0,01	<b>0,57</b>	-0,003	0,09
Item 19 - "Em geral, a integração é uma prática educativa desejável".	0,04	0,14	<b>0,64</b>	0,06	0,11
Item 20 - "A representação social dos alunos com N.E.E.'s tal como é percebido pelos seus companheiros "normais", melhora através da interacção na turma de E.R.".	-0,03	0,11	<b>0,68</b>	0,09	-0,01
Item 22 - "A integração no E.R. é um direito inquestionável, independentemente dos resultados alcançados pelos alunos com N.E.E.'s".	0,02	0,27	<b>0,56</b>	-0,24	0,33
Item 23 - " Um regime exclusivo de ensino especial conduz a um distanciamento entre os alunos com N.E.E.'s e seus companheiros".	0,09	0,26	<b>0,60</b>	-0,14	-0,16
Item 29 - "A integração favorece a aceitação das diferenças por parte dos alunos e dos professores".	0,11	0,16	<b>0,59</b>	-0,12	0,01
Item 35 - "Já que está demonstrada a impossibilidade dos alunos com N.E.E.'s, renderem tanto como os outros, é inútil que assistam às mesmas aulas".	0,30	0,15	<b>0,61</b>	0,30	0,13
Item 41 - "A integração 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".	0,38	0,16	<b>0,55</b>	0,32	0,12
Item 42 - "A integração pressupõe uma interacção em grupo que melhore o entendimento mútuo e a aceitação das diferenças".	0,07	0,04	<b>0,55</b>	0,21	0,15
Item 43 - "A integração terá efeitos positivos no desenvolvimento emocional do aluno com N.E.E.'s".	0,07	0,30	<b>0,63</b>	0,18	0,03
Item 49 - "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".	0,13	0,31	<b>0,52</b>	-0,13	0,10
Item 52 - "Devem dar-se aos alunos com N.E.E.'s, todas as oportunidades para funcionarem correctamente em turmas de E.R.".	0,02	0,09	<b>0,55</b>	0,21	0,33
Item30 - "O apoio do professor de educação especial dá como resultado que os alunos com N.E.E.'s sofram uma diminuição da auto-estima".	-0,007	-0,11	0,27	<b>0,50</b>	-0,06
Item 40 - "A aplicação da medida educativa designada, Ensino Especial na legislação em vigor, impede que os alunos com N.E.E.'s sejam aceites pelos outros".	0,06	0,02	-0,05	<b>0,60</b>	0,07

Item 47 - "O professor que pensa que a criança com N.E.E.'s é capaz de aprender o mesmo que as outras, obtém bons resultados".	0,24	0,28	0,02	0,09	0,57
Item 54 - "A criança com N.E.E.'s é capaz de aprender o mesmo que as outras".	0,22	0,08	0,10	0,09	0,56

Gráfico 5.1 - Os Cinco Factores resultantes da Análise Factorial



**Quadro 5.3 - Variância Explicada para cada um dos Cinco Factores**

	Eigenvalue	% Total Variância	Eigenvalue Acumulados	% Acumulada
<b>Factor 1</b>	15,61	27,38 %	15,61	27,38%
<b>Factor 2</b>	3,47	6,10 %	19,09	33,49%
<b>Factor 3</b>	2,47	4,34 %	21,56	37,83%
<b>Factor 4</b>	1,72	3,01 %	23,28	40,85%
<b>Factor 5</b>	1,64	2,88 %	24,93	43,74%

Procedeu-se seguidamente à transformação das respostas individuais em scores, para cada um dos cinco factores, tendo o cuidado de previamente inverter os itens negativos.

O **quadro 5.4**, apresenta a matriz de intercorrelações dos scores totais dos cinco factores que compõem a escala.

**Quadro 5.4 - Correlações dos Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
<b>Factor 1</b>	-----	0,30* p = 0,00*	0,47* p = 0,00*	0,16* p = 0,01*	0,39* p = 0,00*
<b>Factor 2</b>	-----	-----	0,49* p = 0,00*	0,10 p = 0,11	0,26* p = 0,00*
<b>Factor 3</b>	-----	-----	-----	0,15* p = 0,01*	0,30* p = 0,00*
<b>Factor 4</b>	-----	-----	-----	-----	0,05 p = 0,37

Existem correlações significativas entre as vários factores encontrados, com excepção do **Fact. 4** que apenas não se correlaciona significativamente com o **Fact. 2** e o **Fact. 5**.

### 5.1.3- Validade Interna da Escala

A correlação item/factor confirmou a consistência interna das 5 subescalas factorialmente definidas. Ver **quadros 5.5; 5.6; 5.7; 5.8 e 5.9**.

**Quadro 5.5 - Factor 1: Correlações Itens / Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
Item 3	<b>0,68</b>	0,11	0,32	0,22	0,26
Item 4	<b>0,58</b>	0,04	0,31	0,01	0,24
Item 14	<b>0,63</b>	0,11	0,26	0,06	0,23
Item 16	<b>0,69</b>	0,28	0,32	0,01	0,23
Item 21	<b>0,56</b>	0,12	0,14	0,11	0,21
Item 27	<b>0,58</b>	0,29	0,21	0,01	0,20
Item 28	<b>0,76</b>	0,23	0,33	-0,01	0,40
Item 38	<b>0,78</b>	0,31	0,36	0,18	0,38
Item 45	<b>0,70</b>	0,26	0,50	0,13	0,32
Item 48	<b>0,72</b>	0,18	0,29	0,18	0,20
Item 50	<b>0,64</b>	0,30	0,34	0,17	0,18
Item 51	<b>0,71</b>	0,26	0,32	0,14	0,27
Item 56	<b>0,38</b>	-0,08	-0,06	0,01	-0,16

**Quadro 5.6 - Factor 2 : Correlações Itens / Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
Item 5	0,19	<b>0,62</b>	0,21	0,20	0,18
Item 7	0,14	<b>0,59</b>	0,21	-0,03	0,15
Item 31	0,29	<b>0,75</b>	0,46	0,06	0,25
Item 34	0,15	<b>0,63</b>	0,38	0,05	0,09

**Quadro 5.7 - Factor 3 : Correlações Itens / Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
Item 8	0,47	0,25	<b>0,50</b>	0,16	0,17
Item 11	0,37	0,15	<b>0,44</b>	0,20	0,20
Item 13	0,48	0,23	<b>0,49</b>	0,17	0,18
Item 15	0,34	0,45	<b>0,45</b>	0,14	0,15
Item 18	0,59	0,26	<b>0,60</b>	0,08	0,26
Item 19	0,30	0,30	<b>0,53</b>	0,14	0,18
Item 20	0,23	0,32	<b>0,56</b>	0,16	0,11
Item 22	0,25	0,37	<b>0,52</b>	-0,02	0,22
Item 23	0,25	0,36	<b>0,54</b>	0,01	0,04
Item 29	0,29	0,34	<b>0,46</b>	0,05	0,12
Item 35	0,53	0,43	<b>0,60</b>	0,32	0,31
Item 41	0,59	0,39	<b>0,62</b>	0,27	0,30
Item 42	0,33	0,25	<b>0,57</b>	0,23	0,21
Item 43	0,36	0,40	<b>0,58</b>	0,22	0,23
Item 49	0,31	0,40	<b>0,84</b>	-0,00	0,20
Item 52	0,32	0,32	<b>0,74</b>	0,24	0,28

**Quadro 5.8 - Factor 4 : Correlações Itens / Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
Item 30	0,16	0,08	0,15	<b>0,84</b>	0,03
Item 40	0,06	0,08	0,07	<b>0,64</b>	0,07

**Quadro 5.9 - Factor 5 : Correlações Itens / Factores**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
Item 47	0,32	0,25	0,24	0,02	<b>0,87</b>
Item 54	0,33	0,18	0,27	0,09	<b>0,80</b>

#### 5.1.4- Fidelidade da Escala

Foi computado o coeficiente Alpha de Cronbach (Nunnally, 1978; Carmines & Zeller, 1979), um dos mais poderosos do ponto de vista psicométrico, para os 37 itens que foram seleccionados na análise factorial, com o objectivo de avaliar a consistência interna da escala. O Alpha de Cronbach é de 0,92, existindo portanto uma elevada consistência interna entre os itens que compõem a escala.

Foi, também, computado o coeficiente Alpha de Cronbach para os 3 primeiros factores (para o 4º e o 5º Fact. tal não foi possível porque são constituídos por apenas dois itens):

**Factor 1** :  $\alpha = 0,85$

**Factor 2** :  $\alpha = 0,53$

**Factor 3** :  $\alpha = 0,89$

O 1º e 3º **Fact.** apresentam um Alpha de Cronbach elevado, o **Fact. 2** apresenta um Alpha de Cronbach mais baixo, tendo portanto, comparativamente com os outros dois factores, uma consistência interna mais baixa.

### 5.1.5- Denominação dos Factores

A escala é composta por itens negativos e por itens positivos. Os itens negativos têm um conteúdo desfavorável à integração de crianças com N.E.E.'s no ensino regular, sendo a escala de 1- concordo totalmente a 5 - discordo totalmente. Nos itens positivos o sentido das afirmações é favorável a essa integração, sendo a escala de 5 - concordo totalmente a 1 - discordo totalmente. Desta forma quanto maior for a média no total da escala, mais favorável é a atitude face à integração de crianças com N.E.E.'s.

#### **Fact. 1- Custos Gerais da Integração de Crianças com N.E.E.'s no Ensino Regular**

O 1º **Fact.** com um valor próprio de 15,61, explica 27,38% da variância total. Este **Fact.** é composto por um item positivo, o item 56, em que a escala é de 5 a 1, sendo o 5 concordo totalmente e o 1 discordo totalmente, e pelos itens negativos: 3, 4, 14, 16, 21, 27, 28, 38, 45, 48, 50, 51, em que a escala é de 1 a 5. A pontuação 1 corresponde ao concordo totalmente e o 5 corresponde ao discordo totalmente.

Tendo em conta que 12 dos 13 itens são negativos (ou seja têm um conteúdo desfavorável à integração e a escala é de 1 - concordo totalmente a 5 - discordo totalmente), quanto menor for a média do **Fact. 1** maior é a concordância com a existência de dificuldades inerentes ao processo de integração de crianças com N.E.E.'s no E.R.. Os

itens contidos neste factor referem-se às possíveis consequências negativas na integração de crianças com N.E.E.'s, nomeadamente a nível da organização/gestão da sala de aulas.

**Fact. 2- Efeitos Positivos da Integração para as crianças com N.E.E.'s e para as crianças "Normais"**

O 2º Fact. com um valor próprio de 3,47 explica 6,10% da variância total. Todos os itens do **Fact. 2** são positivos: 5, 7, 31 e o 34, ou seja têm um conteúdo favorável à integração, sendo a escala de 5 - concordo totalmente a 1 - discordo totalmente.

Quanto maior for a média do **Fact. 2**, maior a concordância com a existência de efeitos positivos resultantes da integração, tanto para as crianças com N.E.E.'s como para as "normais", ajudando estas últimas a darem-se conta dos seus próprios problemas. Este **Fact.** refere-se aos efeitos da integração, tanto nas crianças com N.E.E.'s, como nas crianças ditas "normais".

**Fact. 3- Benefícios Gerais da Integração**

O 3º Fact., com um valor próprio de 2,47 explicando 4,34% da variância total é composto por 10 itens positivos: 15, 19, 20, 22, 23, 29, 42, 43, 49, 52, em que a escala é de 5 - concordo totalmente a 1 - discordo totalmente, e por 6 itens negativos: 8, 11, 13, 18, 35, 41 em que a escala é de 1 - concordo totalmente a 5 - discordo totalmente. Quanto maior a média de **Fact. 3** maior a concordância com a existência de benefícios gerais resultantes da integração de crianças com N.E.E.'s no E.R.. Todos os itens contidos neste factor evidenciam os benefícios que a integração projecta nas crianças com N.E.E.'s.

**Fact. 4- Efeitos Negativos da Integração na auto-estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação dessas crianças pelas crianças ditas "normais"**

O **Fact. 4**, com um valor próprio de 1,72%, explica 3,01% da variância total é composto pelos itens negativos 30 e 40, sendo a escala de 1 - concordo totalmente a 5- discordo totalmente. Quanto maior for a média maior a discordância com a existência desses efeitos nefastos. Os itens que constituem o **Fact. 4** reflectem os efeitos negativos da segregação das crianças com N.E.E.'s em aulas do ensino especial. Estes itens fazem referência às possíveis consequências negativas, nomeadamente a nível da organização/gestão da sala de aula.

**Fact. 5- Capacidade de Aprendizagem de Crianças com N.E.E.'s**

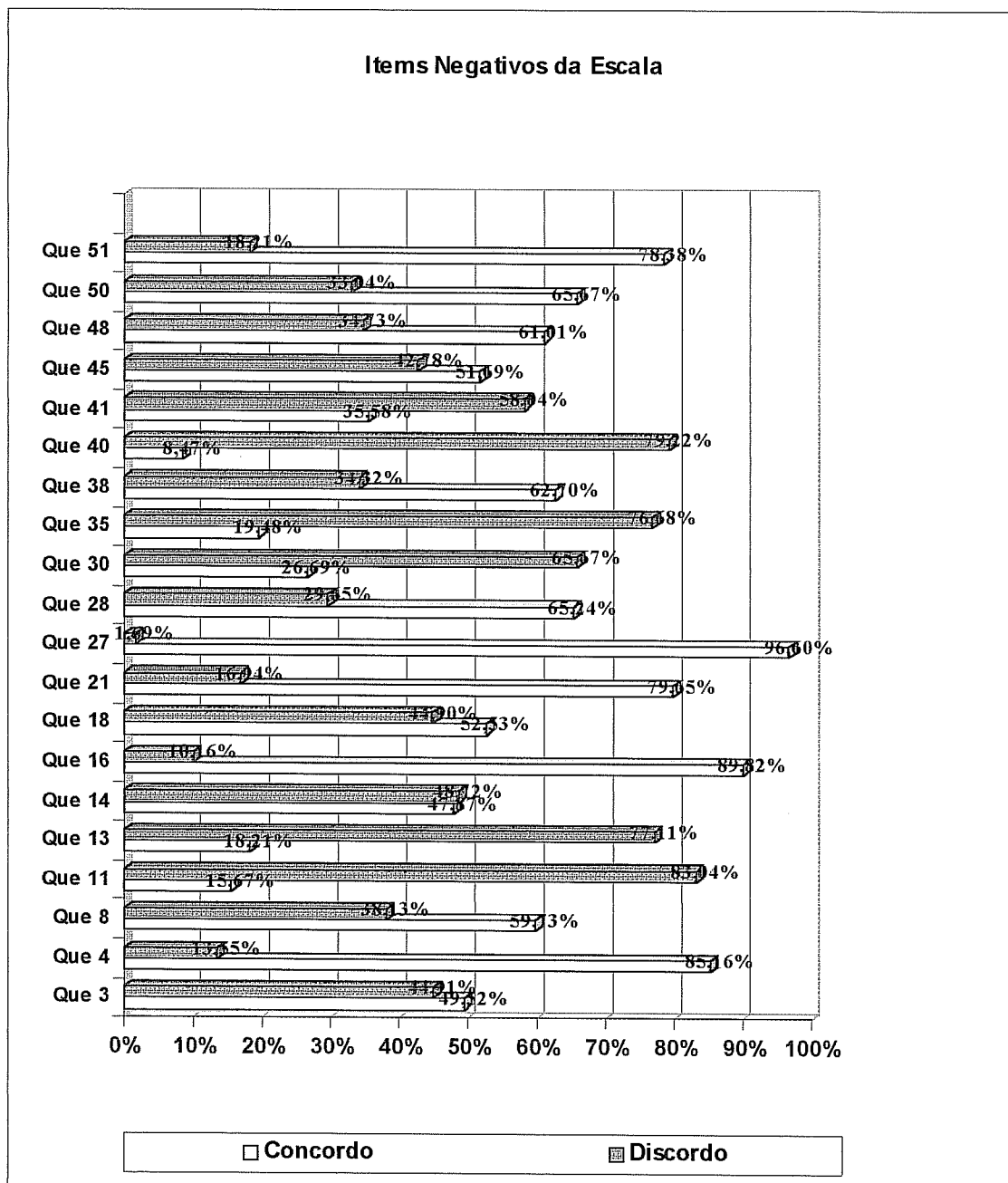
O 5º **Fact.** (valor próprio 1,64 e 2,88% da variância explicada) é composto por 2 itens positivos: o 47 e o 54. A escala é de 1- discordo totalmente a 5 - concordo totalmente. Quanto maior for a média de **Fact. 5**, maior é a concordância relativamente à igualdade de capacidade de aprendizagem de crianças com N.E.E.'s e crianças "normais" e maior a concordância de que os resultados escolares dependem muito da crença dos professores nessa igualdade. Este **Fact.** evidencia a influência das expectativas dos professores, nas capacidades de aprendizagem das crianças com N.E.E.'s.

5.2 - Análise dos resultados

5.2.1 - Resposta dos professores aos Itens da Escala de Atitudes face à Integração de Alunos com N.E.E.'s no Ensino Regular

Para podermos ter uma visão global do conjunto de Itens analisados e da sua ponderação relativa elaborámos os Gráf. 5.2 e 5.3 que passamos a comentar sucintamente:

Gráfico 5.2 - Itens negativos da Escala

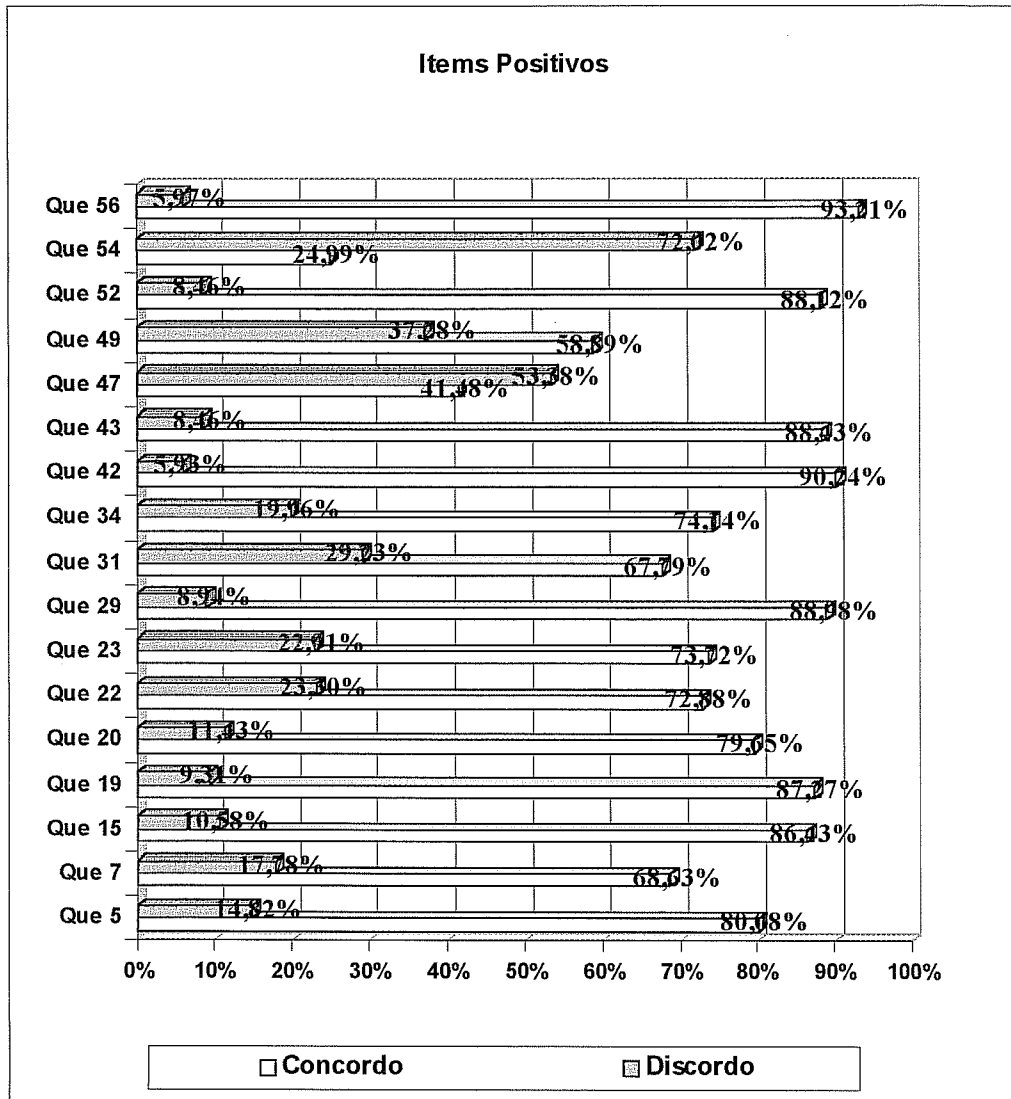


A esmagadora maioria dos professores (acima de 75 %) concordam que o comportamento do aluno com N.E.E.'s é, em geral desgastante para o professor (I. 4) e que a eficácia pedagógica dos professores fica reduzida, em turmas com integração, visto terem de atender alunos com diferentes níveis de capacidade (I. 16). De salientar que a quase totalidade dos professores (96,6 %) concordam que o aluno com N.E.E.'s integrado numa turma de E.R. faz dispendir muito tempo e atenção (I. 27), considerando 78,38 %, dos professores que tal é prejudicial aos outros alunos da turma (I. 51).

Verifica-se que existe ainda uma grande percentagem de professores (acima de 60 %) que concordam que os alunos com N.E.E.'s tendem a criar indisciplina nas turmas de E.R. (I. 28); e que a presença desses alunos em turmas de E.R. contribuem para que o progresso dos colegas seja mais lento (I. 48); 78,38 % dos professores consideram que a atenção extra que requerem os alunos com N.E.E.'s vai em detrimento dos outros alunos da turma (I. 51); 65 % dos professores consideram que o aluno com N.E.E.'s tem ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de E.R. (I. 50).

A esmagadora maioria dos professores (acima de 75 %) discorda que nenhuma teoria de integração seja boa ideia, e que as dificuldades de adaptação de alunos com N.E.E.'s sejam tantas que não mereça a pena o esforço (I. 11) sendo inútil que essas crianças assistam às mesmas aulas que os alunos "normais" (I. 35), discordam ainda que as direcções da escola se neguem a integrar alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R. (I. 13). 79,22 % dos professores discordam que a aplicação da medida educativa, designada ensino especial na legislação em vigor, impeça os alunos com N.E.E.'s de serem aceites pelos outros.

Gráfico 5.3 - Itens Positivos



A esmagadora maioria dos professores (acima de 75 %) concordam que a integração de crianças com N.E.E.'s requer mudanças significativas nos procedimentos educativos em contexto de sala de aula (I. 56), contudo consideram que a integração é, em geral uma prática educativa desejável (I. 19) e que a integração de alunos com N.E.E.'s favorece a sua independência, a sua autonomia social (I. 15), tendo um efeito positivo no desenvolvimento emocional desses alunos (I. 43), ajudando-os a prepararem-se para viverem num mundo integrado (I. 5). Consideram que se deve dar aos alunos com

N.E.E.'s todas as oportunidades para funcionarem correctamente em turmas de E.R. (I. 52) e que a integração requer uma interacção em grupo que melhore o entendimento mútuo e a aceitação de diferenças (I.42).

Consideram ainda que a integração favorece a aceitação das diferenças por parte dos alunos e professores (I. 29), e que a representação social dos alunos com N.E.E.'s melhora através da interacção (I. 20).

Grande parte dos professores (acima de 65%), concordam também, que independentemente dos resultados alcançados pelos alunos com N.E.E.'s a integração é um direito inquestionável dessas crianças (I. 22) e de qualquer outra criança, sejam quais forem as suas necessidades educativas (I. 31). Um regime exclusivo de ensino especial é visto pelos professores como algo que pode conduzir a um distanciamento entre crianças com N.E.E.'s e os colegas (I. 23), considerando também que a educação de crianças com N.E.E.'s em instituições de ensino especial fá-las adquirir uma visão distorcida da realidade (I. 49).

Os professores na sua maioria concordam que o contacto de alunos com N.E.E.'s com alunos normais, proporciona aos primeiros modelos de conduta apropriados e aos alunos "normais" a possibilidade de se darem conta dos seus próprios problemas (I. 7).

Relativamente aos itens positivos, só num item, (I. 54), uma grande percentagem de professores (79%) mostrou discordância. A maioria discorda que a criança com N.E.E.'s seja capaz de aprender o mesmo que as outras.

### 5.2.2- Itens da Escala Considerados Mais Importantes pelos Professores

No final da escala foi pedido aos professores que, da totalidade dos itens escolhessem os cinco itens mais relevantes a favor da integração.

**Quadro 5.10 - Itens da Escala mais Escolhidos pelos Professores**

Itens	%
5 - " O apoio de Ensino Especial dentro da turma de E.R. aos alunos com N.E.E.'s ajuda-os a prepararem-se para viver num mundo integrado"	14,40%
19 - " Em geral, a integração é uma pratica educativa desejável"	13,55%
42 - " A integração pressupõe uma interacção em grupo que melhore o entendimento mútuo e a aceitação das diferenças"	12,71%
52 - " Devem dar-se aos alunos com N.E.E.'s, todas as oportunidades para funcionarem correctamente em turmas de E.R."	9,74%
15 - " A integração de alunos com N.E.E.'s favorece a sua independência e a sua autonomia social"	9,33%
29 - " A integração favorece a aceitação das diferenças por parte dos alunos e professores"	6,77%

Houve uma grande heterogeneidade nas respostas, dada a grande quantidade de itens da escala e conseqüentemente o vasto leque de escolha dos professores. No **quadro 10** estão os itens mais nomeados pelos professores: 14,40 % dos professores consideraram que o mais relevante que se pode dizer a favor da integração é o facto desta preparar as crianças com N.E.E.'s para viverem num mundo integrado (I. 5), 13,55 % consideram que é o facto da integração, em geral, ser uma prática educativa desejável (I. 19), 12,71 % consideraram que é importante na integração ter em conta que esta pressupõe uma interacção em grupo que melhore o entendimento mútuo e a aceitação das diferenças (I. 42) e 9,74 % que se devem dar aos alunos com N.E.E.'s, todas as oportunidades para

funcionarem correctamente em turmas de E.R. (I. 52). 9,33 % dos professores consideraram que o mais relevante que se pode dizer a favor da integração é esta favorecer a independência e a autonomia social de crianças com N.E.E.'s (I. 15) e 6,77 % dos professores consideram que o mais relevante é esta favorecer a aceitação das diferenças por parte dos alunos e professores (I. 29).

### 5.2.3- Médias dos Professores nos Factores da Escala

Quadro 5.11 - Teste de Friedman

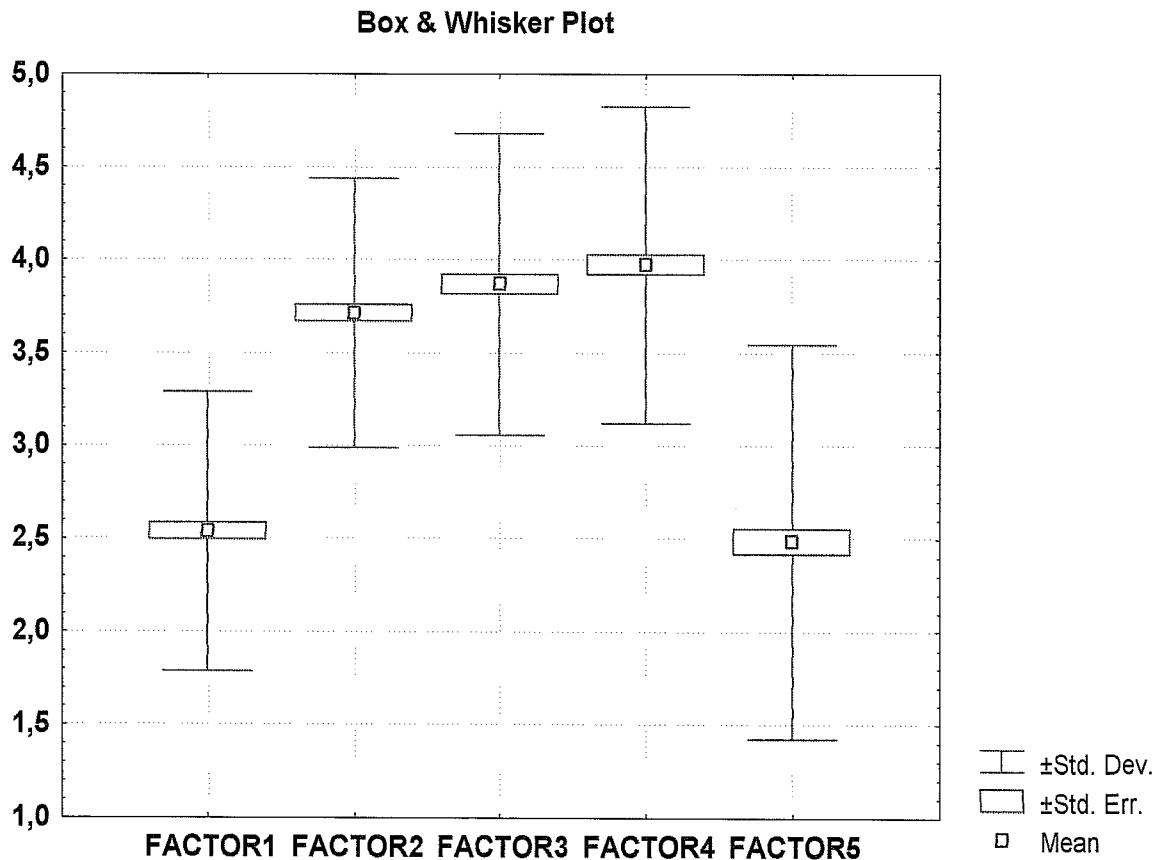
	Média de Rank	Soma de Ranks	Média	Desvio Padrão
<b>FACTOR 1</b>	1,81	424,5	2,53	0,75
<b>FACTOR 2</b>	3,54	830,0	3,71	0,72
<b>FACTOR 3</b>	3,85	902,5	3,86	0,81
<b>FACTOR 4</b>	3,92	919,5	3,97	0,85
<b>FACTOR 5</b>	1,84	432,5	2,48	1,06
<b>Friedman</b>	<b>Anova Chi - Sqr= 438,33</b>		<b>p &lt; 0,00000</b>	

O teste de Friedman revelou existirem diferenças significativas entre os factores da escala para  $p < 0,05$ .

Analisando as médias dos 5 factores, constata-se que os professores relativamente ao **Fact. 1** discordam que não existam dificuldades inerentes ao processo de integração de crianças com N.E.E.'s no E.R.. Relativamente ao **Fact. 2** os professores concordam,

moderadamente, com a existência de efeitos positivos tanto para as crianças com N.E.E.'s como para as crianças "Normais". Analisando a média do **Fact. 3**, constata-se que os professores concordam com a existência de benefícios gerais resultantes do processo de integração. No **Fact. 4** os professores concordam com a inexistência de efeitos negativos, na auto-estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação dessas crianças pelas crianças ditas "normais". Por último no **Fact. 5** os professores discordam que exista uma igualdade de capacidade entre crianças com N.E.E.'s e crianças "normais", e que os bons resultados escolares dependam da crença por parte do professor nessa igualdade. (ver **Gráfico 5.4**)

**Gráfico 5.4 - Média dos Professores nos 5 Factores da Escala**



### 5.2.4- Condições que os Professores consideram mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração

Este aspecto foi proposto aos sujeitos numa dupla dimensão: por um lado foi-lhes solicitado que enumerassem por ordem de prioridade as condições consideradas mais importantes de uma lista de cinco por nós fornecida (Questão fechada). É o ponto 11 da escala; por outro lado foi dada a possibilidade de apresentar comentários, sugestões etc. que considerassem pertinentes, quer para explicar melhor os seus pontos de vista, quer para por em relevo aspectos que o questionário não abordasse ou o fizesse insuficientemente (Questão aberta). A esta segunda parte responderam apenas 70 professores (29,66 % da amostra total). Vamos em seguida analisar as respostas obtidas.

#### 5.2.4.1-Respostas dos Professores à Questão Fechada

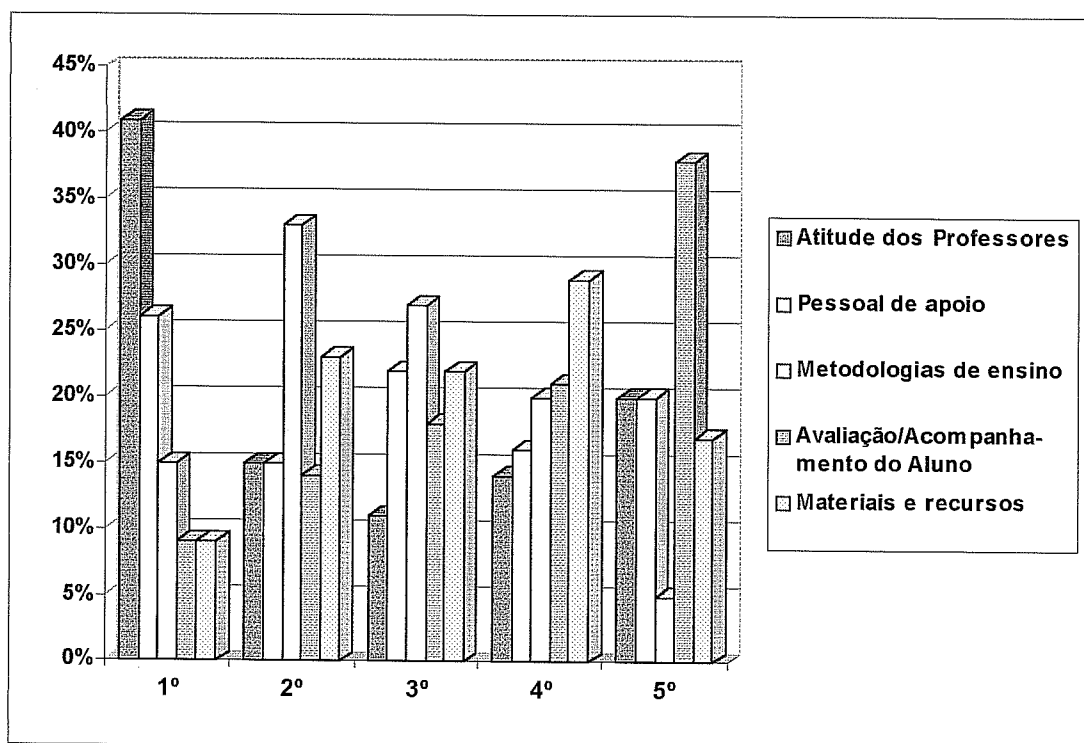
Foi pedido aos professores que enumerassem por ordem de prioridade, as cinco condições apresentadas no questionário, em função da sua importância na obtenção de um efectivo processo de integração.

**Quadro 5. 12 - Percentagens das Classificações**

	1º	2º	3º	4º	5º
<b>Atitude dos Professores</b>	40%	15%	11%	14%	20%
<b>Pessoal de apoio</b>	27%	15%	22%	16%	20%
<b>Metodologias de ensino</b>	15%	33%	27%	20%	5%
<b>Avaliação/Acompanhamento do Aluno</b>	9%	14%	18%	21%	38%
<b>Materiais e recursos</b>	9%	23%	22%	29%	17%

Os professores deram maior importância à atitude dos docentes, ao pessoal de apoio e às metodologias de ensino (estas condições são as mais mencionadas nos primeiros lugares - 1º; 2º e 3º) na obtenção de uma efectiva integração. O que foi considerado menos importante para a integração foi a: avaliação/acompanhamento dos alunos e os materiais e recursos (estas condições foram as mais mencionadas nos últimos lugares - 4º e 5º). Ver gráfico 5.5 .

**Gráfico 5.5 - Percentagens das Classificações**



#### 5.2.4.2- Respostas dos Professores à Questão Aberta

Analisamos em seguida as respostas à questão em que se pedia aos professores que fizessem observações/comentários que achassem pertinentes no processo de integração e que não foram referenciadas no questionário utilizado no estudo.

Na análise deste ponto utilizamos a técnica de “análise de conteúdo”. Segundo **Bardin (1988)** a análise de conteúdo é um

*“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção destas mensagens”* (p. 57).

Dada a natureza do trabalho de investigação, optámos pelo modelo de análise temática, por ser um procedimento mais aberto e por conseguinte mais adequado ao tratamento de mensagens abertas e sem obediência a quadros pré-estabelecidos.

Para **Bardin (1988)**, tema é

*“uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações. Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (reenvia geralmente) para diversos temas”*(p. 105).

Para evitar algum desvio que implicasse perda de rigor, tivemos o cuidado, nas diferentes fases e operações, de introduzir uma análise vertical e uma análise horizontal, ou seja, analisámos separadamente a informação de cada questionário, referenciando o(s) tema(s) que abordaram. Procurámos assim formar sub - conjuntos de professores que expressam tendências semelhantes na abordagem dos temas.

De acordo com **Miles e Hubermann (1985)**, construímos em seguida matrizes onde inserimos as produções realizadas pelos professores relativos à questão em estudo, não havendo pela nossa parte qualquer interferência ou modificação do texto original.

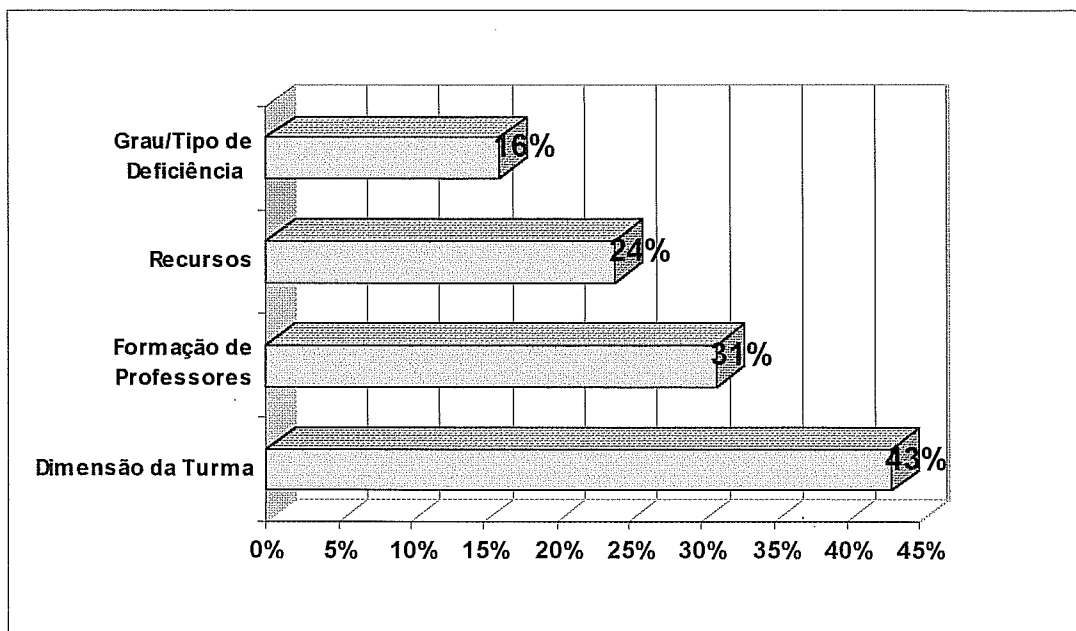
A análise e interpretação da informação obtida no decorrer do estudo seguiu o seguinte processo (segundo o modelo de **Miles e Hubermann, 1985**):

- 1º- As categorias foram elaboradas numa primeira fase através da redução dos dados (observações/ comentários).
- 2º- As transcrições das observações/ comentários foram sinalizadas de forma a facilitar a identificação das diferentes partes e o seu tratamento posterior.
- 3º- Agrupámos as unidades que faziam referência a um mesmo conteúdo temático, definindo propriedades e atributos de cada uma das categorias.
- 4º- Seguidamente foram identificadas novas unidades de análise criando categorias.
- 5º- Após uma análise mais detalhada das categorias criadas identificaram-se novas sub - categorias.

A análise realizada (ver quadro em anexo) permitiu-nos ver quais as condições consideradas mais essenciais pelos professores para que se verifique um verdadeiro processo de integração.

Não iremos analisar cada categoria de per si, já que o quadro referido é elucidativo, comentando apenas aquelas que nos parecem mais relevantes e que foram evidenciadas em maior número pelos professores (+ de 10% da percentagem total de escolhas), destacando alguns testemunhos.

**Gráfico 5.6 - Percentagens das Condições Sócio-Educativas que os Professores consideram mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração**



Apoiando-nos no gráfico 6 e no quadro (Anexo V), podemos constatar que no tema “Condições sócio - educativas” as categorias mais referenciadas pelos professores, são:

1º- Dimensão da turma: 43 % dos professores referem esta categoria como a mais importante para que se possa efectivar o processo de integração de crianças com N. E. E. 's:

*“As turmas não deverão ter mais de 12 a 13 crianças quando há alunos com N.E.E. 's”.*

*“...número de alunos reduzidos de acordo com a dimensão das deficiências detectadas”.*

*“...as turmas são grandes e os programas são para se cumprirem”.*

2º- Formação de professores: Esta categoria foi mencionada por 31 % dos professores como condição necessária para que a integração possa ser bem sucedida.

*“O professor poderá não ter formação para ter uma criança com N.E.E. 's na sala de aula”.*

*“A formação permanente para os professores é fundamental na “mudança” que se deseja para a Educação Especial”.*

*“Os professores deveriam ter na sua formação uma disciplina sobre como proceder/actuar numa turma de ensino regular, com crianças com N.E.E. 's”.*

*“...há crianças com N.E. específicas que eu não sei acompanhar como elas merecem”.*

*“Os professores não têm conhecimentos, nem prática suficiente para enfrentarem as dificuldades de certos tipos de deficiência”.*

3º- Recursos: Esta sub - categoria foi referida por 24 % dos professores.

*“...se as escolas tivessem recursos a integração não estava tão mal vista e sentida por parte dos professores...”.*

*“...apoios materiais e financeiros...”.*

*“...visto as escolas não terem os meios para os ajudar (alunos com N.E.E. 's)...”.*

*“...as escolas não têm recursos...”.*

4º- Grau / tipo de deficiência: 16 % dos professores referiram o grau e o tipo de deficiência das crianças que poderão frequentar os estabelecimentos do Ensino Regular sugerindo escolas de Ensino Especial para crianças com deficiências graves.

*“...não estou a ver deficientes profundos, ou crianças que não falam, não ouvem ou, não vêem, nestas escolas, tal como estão...”.*

*“...penso que uma criança com N.E.E. 's deve ser integrada totalmente no E. R. se a sua deficiência for das chamadas “ leves” pois as mais profundas só devem permanecer parcialmente e por períodos muito curtos na sala de E. R. ”.*

*“O sucesso da integração dos alunos com N.E.E.’s em turmas de E. R. depende muito do tipo de deficiência”.*

*“Eu penso que toda a criança que não seja portadora de deficiência profunda tem todo o direito de frequentar a escola regular”.*

*“O professor do Ensino Normal não está preparado para ter deficientes profundos, mongoloidismo acentuado, na aula”.*

No tema **“Factores Promotores do Sucesso”** a categoria mais referenciada foi:

1º- Família: 20,6 % dos professores acham que a família deve participar activamente no processo educativo do seu educando, quer através do acompanhamento regular do processo ensino/ aprendizagem quer na elaboração de programas que vierem a ser implementados, havendo assim uma coresponsabilização na tarefa educativa do aluno.

*“Penso que a integração só dará os seus “frutos” quando as famílias estiverem esclarecidas e participarem activamente em todo o processo e em plena paridade com os demais”.*

*“...assistência das famílias aos seus educandos no sentido de melhorar o seu aproveitamento...”.*

*“um maior empenhamento da família no processo educativo do seu filho através da sua participação em actividades escolares”.*

Da análise realizada podemos evidenciar que os professores concordam com a integração, desde que se verifiquem determinadas Condições Sócio-Educativas, nomeadamente a nível de:

- dimensão da turma - ou seja, menor número de alunos - “normais” - por turma consoante o número de alunos com N.E.E.’s
- formação de professores - formação de base e permanente para os professores que não tiveram qualquer contacto quer teórico quer prático com alunos com N.E.E.’s,

para que os professores se sintam seguros e confiantes no trabalho a desenvolver, na criação/ implementação de estratégias diferenciadas;

- recursos - ausência de recursos humanos e materiais isolam mais o professor na sua tarefa de lidar com alunos para os quais não recebeu preparação adequada, criando sentimentos de angústia e ansiedade por não saber lidar com este tipo de população;
- grau/ tipo de deficiência - o grau e tipo de deficiência das crianças com N.E.E.'s afecta o grau de aceitação por parte dos professores do E. R. Há uma maior disponibilidade em aceitar os alunos com “deficiências leves” e mesmo estes com algumas condições;
- Família - maior participação no processo educativo, tendo um papel mais activo no acompanhamento do seu educando.

**5.2.4.3 - Relação entre os resultados dos professores nos factores da escala e as Condições que consideram mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração (Questão Fechada)**

**Quadro 5.13 - Correlação entre factores e condições consideradas mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração**

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Atitude dos Professores	0,29*	0,18*	0,25*	-0,00	0,12
Metodologias de ensino	- 0,03	0,02	-0,11	-0,16*	0,04
Materiais e recursos	- 0,07	-0,12	-0,11	0,04	-0,14*
Pessoal de apoio	- 0,26*	-0,15*	-0,15*	0,11	-0,11
Avaliação/Acompanhamento do Aluno	0,04	0,06	0,04	-0,02	0,08

(\* p<0,05)

Para se efectuar a correlação entre as condições consideradas mais importantes para poder realizar um efectivo processo de integração e os factores da escala, inverteu se a escala relativa às condições (na escala original o valor 1 correspondia à condição mais importante, e o 5 à menos importante, com a inversão da escala é precisamente o oposto, quanto mais próxima estiver a média do 5, mais importante é considerada a condição em causa). Esta inversão foi feita com o intuito de facilitar a leitura dos valores de correlação.

Analisando os resultados constata-se que existe uma correlação positiva significativa entre os **Fact. 1, 2 e 3**, e a condição atitude dos professores: Quem considera a atitude dos professores a condição mais importante para poder realizar um efectivo processo de integração, é quem mais concorda com a inexistência de custos no processo de integração (**Fact. 1**); quem mais concorda que existem efeitos positivos da integração para as crianças com N.E.E.'s e para as crianças "normais" (**Fact. 2**) e benefícios gerais resultantes da integração (**Fact. 3**).

Existe uma correlação negativa significativa entre a condição metodologias de ensino e o **Fact. 4**: Quem considera as metodologias de ensino a condição mais importante para poder realizar um efectivo processo de integração é quem mais discorda que não existam efeitos negativos, na auto-estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação dessas crianças pelas crianças ditas "normais".

Existe uma correlação negativa significativa entre os **Fact. 1, 2 e 3** e a condição pessoal de apoio: Quem considera o pessoal de apoio a condição mais importante para poder realizar um efectivo processo de integração é quem menos concorda com a inexistência de custos no processo de integração (**Fact. 1**); que existam benefícios gerais

da integração (Fact. 3) e efeitos positivos para as crianças com N.E.E.'s e para as crianças "normais"(Fact. 2).

### **5.3 - Análise dos resultados obtidos para cada uma das variáveis do estudo**

No sentido de se proceder ao teste das hipóteses, efectuaram-se provas estatísticas de diferenças de médias para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas médias do total da escala - Atitudes dos professores do E.R. face à integração de alunos com N.E.E.'s. Na comparação das médias de dois grupos utilizou-se a prova - **T de Student** - para amostras independentes; na comparação de médias de três ou mais grupos, utilizou-se a análise de Variância - **ANOVA**.

Em seguida iremos apresentar os resultados encontrados relativamente a cada uma das variáveis:

#### **5.3.1 - Importância das condições de trabalho na atitude face à integração de Crianças com N.E.E.'s**

##### **a) Dimensão escola**

Recorreu-se ao teste de diferenças de médias - **T de Student** para amostras independentes, para averiguar a existência de diferenças significativas, na atitude face à integração de crianças com N.E.E.'s , entre o grupo de professores que trabalham em escolas com menos de 8 docentes e o grupo de professores que leccionam em escolas com mais de 8 docentes. Foram feitas análises **T de Student** para o total da escala e para os 5 Factores.

**Quadro 5.14 - T de Student para Amostras Independentes para a Variável Dimensão da Escola**

	Menos de 8 professores	Mais de 8 professores	
Factor 1	2,43	2,58	T = -1,62 p = 0,10
Factor 2	3,66	3,74	T = -0,82 p = 0,41
Factor 3	3,75	3,94	T = -1,75 p = 0,08
Factor 4	3,93	3,99	T = -0,55 p = 0,58
Factor 5	2,42	2,56	T = -0,99 p = 0,80
Total	3,24	3,36	T = -1,68 p = 0,09

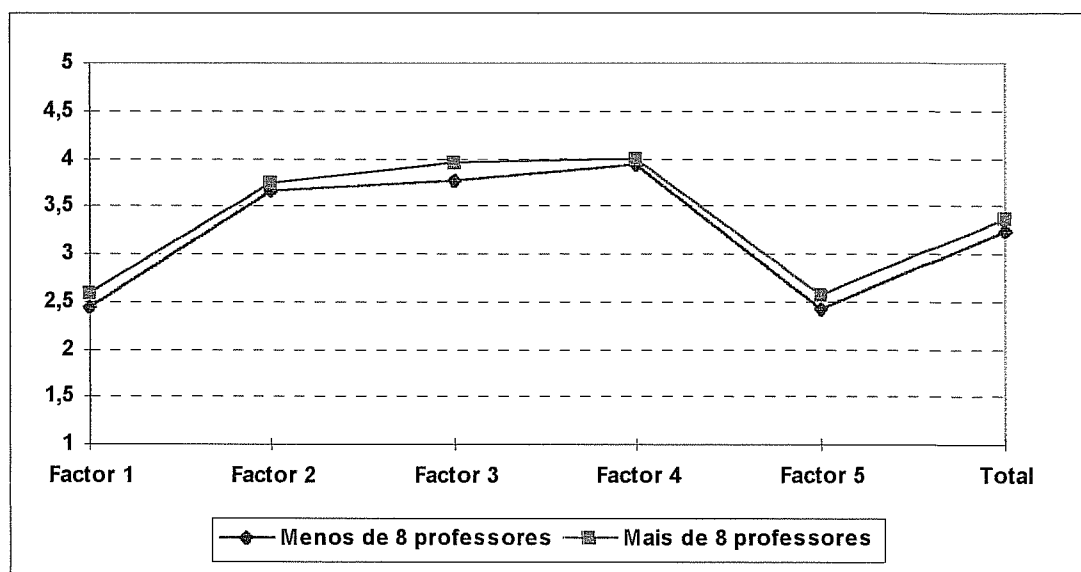
Não existem diferenças significativas, para um  $p < 0,05$  entre os 2 grupos de professores que leccionam em escolas de diferentes dimensões. Ambos os grupos revelam uma atitude moderadamente positiva face à integração de crianças com N.E.E.'s no ensino regular (total da escala).

No que respeita a cada factor constata-se que ambos os grupos concordam com a existência de dificuldades e custos no processo de integração (Fact. 1), concordam com a existência de efeitos positivos da integração tanto para as crianças com N.E.E.'s, como para as crianças ditas normais (Fact. 2), bem como com a existência de benefícios a nível geral (Fact. 3).

Relativamente aos efeitos negativos da integração, na auto-estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação dessas crianças pelas crianças ditas normais, ambos os grupos discordam da existência desses efeitos negativos.

Os quatro grupos discordam que as crianças com N.E.E.'s tenham igual capacidade de aprendizagem quando comparadas com as normais, discordando também que os professores consigam bons resultados se acreditarem nessa igualdade.

**Gráfico 5.7 - Comparação entre professores de escolas de diferentes dimensões**



**b) Numero de alunos por turma**

Recorreu-se à análise estatística análise de variância (ANOVA) para averiguar a existência de efeitos significativos entre grupos de professores com turmas de diferentes dimensões (com diferente numero de alunos). As Anovas não revelaram qualquer efeito significativo relativamente ao total da escala e relativamente aos 5 Fact.

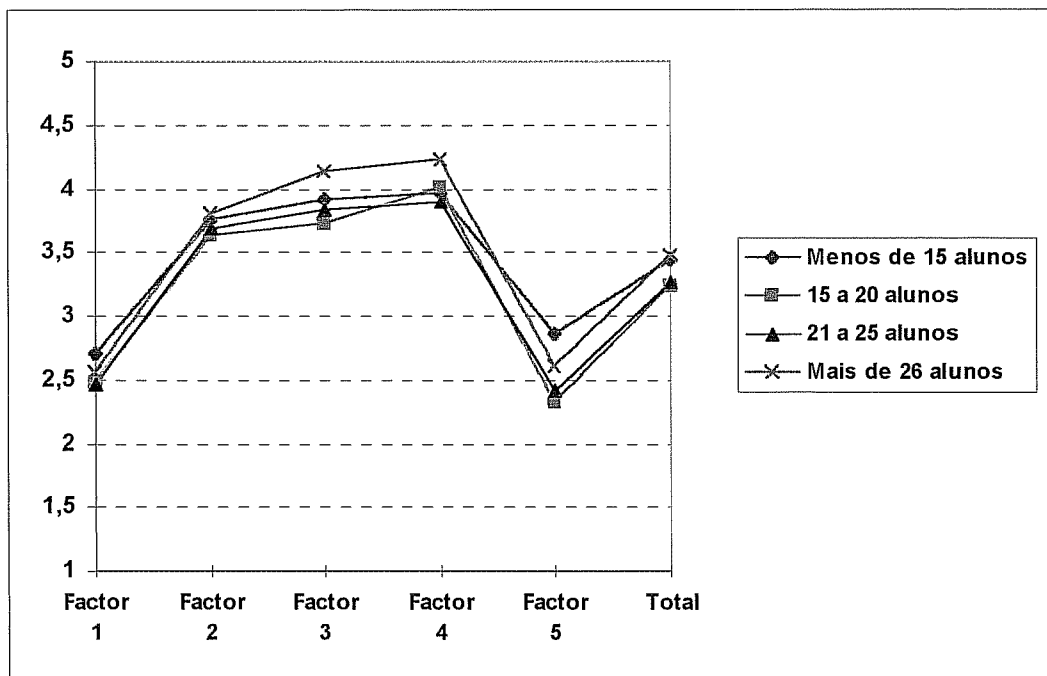
**Quadro 5.15 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com turmas de diferentes dimensões**

	Menos de 15 alunos	15 a 20 alunos	21 a 25 alunos	Mais de 26 alunos	
Factor 1	2,70	2,48	2,47	2,56	F = 0,93 p = 0,42
Factor 2	3,75	3,63	3,69	3,81	F = 0,39 p = 0,75
Factor 3	3,92	3,73	3,84	4,13	F = 1,18 p = 0,31
Factor 4	3,96	4,01	3,89	4,23	F = 0,82 p = 0,47
Factor 5	2,86	2,33	2,41	2,60	F = 1,96 p = 0,12
Total	3,44	3,24	3,27	3,47	F = 1,23 p = 0,29

De uma maneira geral os 4 grupos de professores que leccionam em turmas com diferentes dimensões revelaram uma atitude moderadamente positiva face à integração de crianças com N.E.E.'s no ensino regular. Estes 4 grupos concordam: com a existência de dificuldades no processo de integração (**Fact. 1**); mas concordam também haver benefícios gerais (**Fact. 3**) e efeitos positivos para as crianças com N.E.E.'s e para as "normais" (**Fact. 2**), resultantes do processo de integração.

Discordam também que a integração conduza a efeitos nefastos a nível da auto-estima das crianças com N.E.E.'s e a nível da sua aceitação por parte das crianças ditas normais (**Fact. 4**). Estes grupos discordam ainda que as crianças com N.E.E.'s tenham a mesma capacidade de aprendizagem que as ditas normais e que os professores obtenham bons resultados se acreditarem numa igualdade de capacidades (**Fact. 5**).

**Gráfico 5.8 - Comparação entre professores com turmas de diferentes dimensões**



**c) Número de alunos com N.E.E.'s integrados**

Para testar esta hipótese fizeram-se duas análises de variância: uma para o grupo de professores de apoio e outra para o grupo de professores titulares, uma vez que os professores de apoio têm mais alunos com N.E.E.'s integrados. Não fazer esta distinção podia levar à obtenção de resultados enganadores.

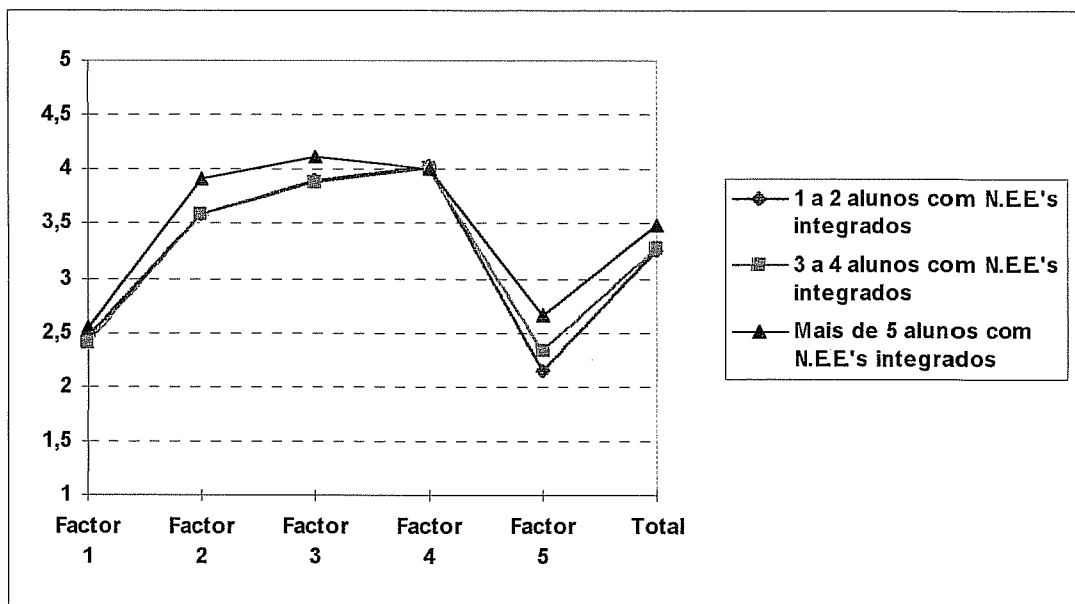
**Quadro 5.16 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferente numero de crianças com N.E.E.'s integradas**

**Professores Titulares**

	1 a 2 alunos com N.E.E.'s integrados (n = 62)	3 a 4 alunos com N.E.E.'s integrados (n= 31)	Mais de 5 alunos com N.E.E.'s integrados (n=26)	
Factor 1	2,46	2,41	2,55	F = 0,23 p= 0,79
Factor 2	3,58	3,58	3,92	F = 2,23 p= 0,09
Factor 3	3,89	3,87	4,12	F = 0,91 p= 0,40
Factor 4	4,03	4,00	4,00	F = 0,02 p= 0,97
Factor 5	2,15	2,32	2,65	F = 2,17 p= 0,11
Total	3,25	3,26	3,49	F = 1,97 p= 0,14

A análise de variância não revelou qualquer efeito significativo quer nos factores, quer no total da escala, ou seja não existem diferenças significativas entre professores que têm diferente numero de alunos com N.E.E.'s integrados. Nos professores titulares quer o grupo que tem entre 1 a 2 crianças com N.E.E.'s integrados, quer o que têm entre 3 e 4 e o que tem mais de 5 crianças integradas, revelaram uma atitude moderadamente positiva relativamente à integração de crianças com N.E.E.'s no ensino regular.

**Gráfico 5.9 - Comparação entre professores com diferente numero de alunos com N.E.E.'s integrados - Professores titulares**



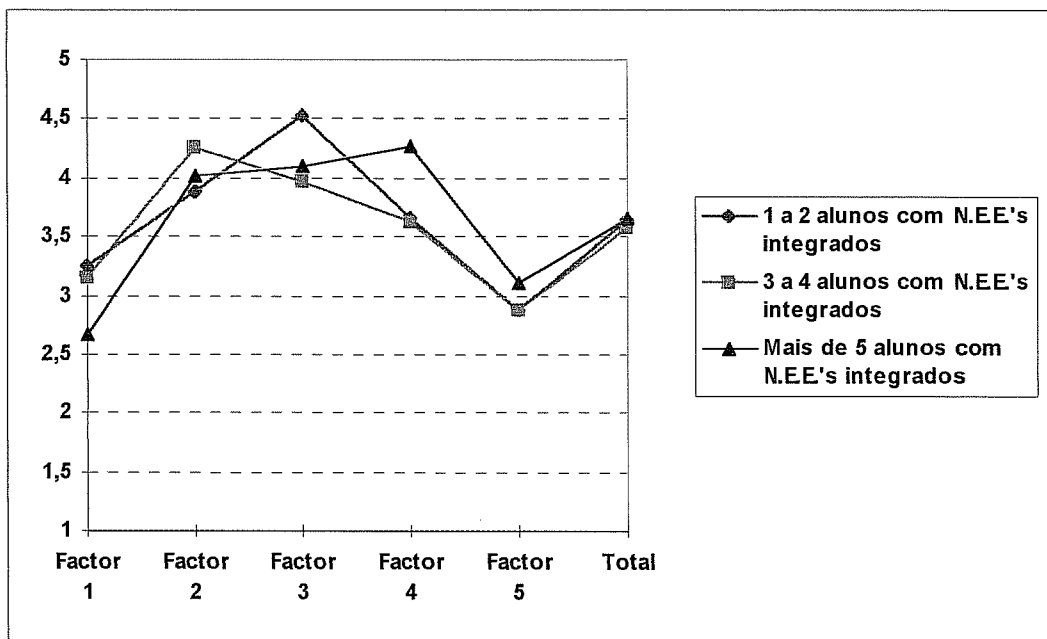
**Quadro 5.17 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferente numero de crianças com N.E.E.'s integradas**

**Professores de Apoio**

	1 a 2 alunos com N.E.E.'s integrados (n= 4)	3 a 4 alunos com N.E.E.'s integrados (n= 4)	+ de 5 alunos com N.E.E.'s integrados (n= 8)	
Factor 1	3,25	3,15	2,67	F = 1,17 p= 0,32
Factor 2	3,87	4,25	4,01	F = 0,33 p= 0,72
Factor 3	4,53	3,97	4,10	F = 1,09 p= 0,35
Factor 4	3,65	3,62	4,27	F = 1,35 p= 0,27
Factor 5	2,87	2,87	3,11	F = 0,14 p= 0,86
Total	3,63	3,57	3,66	F = 0,04 p= 0,95

A análise de variância não revelou qualquer efeito significativo quer nos factores, quer no total da escala, ou seja não existem diferenças significativas entre professores que têm diferente numero de alunos com N.E.E.'s integrados. Nos professores de apoio quer o grupo que tem entre 1 a 2 crianças com N.E.E.'s integrados, quer o que tem entre 3 e 4 e o que tem mais de 5 crianças integradas revelaram uma atitude positiva relativamente à integração de crianças com N.E.E.'s no E.R..

**Gráfico 5.10 - Comparação entre professores com diferente numero de alunos com N.E.E.'s integrados - Professores de Apoio**



### 5.3.2- Importância da Formação Profissional na atitude face à integração de Crianças com N.E.E.'s

#### a) Habilitações Profissionais

Efectuaram-se análises de variância para investigar a existência de efeitos significativos entre grupos de professores com diferentes habilitações literárias, nos 5 factores e no total da escala.

**Quadro 5.18 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes habilitações profissionais**

	Magistério Primário	Curso de E.S.E.	Ensino Superior Universitário	
Factor 1	2,38	2,87	3,16	F = 17,23 p = 0,000*
Factor 2	3,66	3,77	4,02	F = 2,32 p = 0,10
Factor 3	3,79	4,09	4,03	F = 2,62 p = 0,07
Factor 4	3,93	4,06	4,15	F = 0,86 p = 0,42
Factor 5	2,35	3,13	2,89	F = 10,17 p = 0,00000*
Total	3,22	3,59	3,65	F = 11,91 p = 0,00001*

(\*p < 0,05)

Os resultados revelaram um efeito significativo nos **Fact. 1 e 5** e no total da escala. Restava saber entre que grupos existiam diferenças significativas. Para tal recorreu-se a um teste de diferenças de médias - o Teste de Duncan ( pos - hoc comparison of means), para os **Fact. 1 e 5** e para o total da escala.

**Quadro 5.19 - Total - Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	<b>Magistério Primário</b> Média - 3,22	<b>Curso de E.S.E.</b> Média - 3,59	<b>Ensino Superior Universitário</b> Média - 3,65
<b>Magistério Primário</b>		0,003*	0,0008*
<b>Curso de E.S.E.</b>	0,003*		0,59
<b>Ensino Superior Universitário</b>	0,0008*	0,59	

(\*p &lt; 0,05)

Relativamente ao total da escala o teste de Duncan, revelou que o grupo de professores com o curso do E.S.E e o grupo de professores com o ensino superior universitário têm uma atitude, face à integração, significativamente mais favorável, comparativamente com os professores com o magistério primário.

**Quadro 5.20 - Factor 1 - Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	<b>Magistério Primário</b> Média - 2,38	<b>Curso de E.S.E.</b> Média - 2,87	<b>Ensino Superior Universitário</b> Média - 3,16
<b>Magistério Primário</b>		0,003*	0,00001*
<b>Curso de E.S.E.</b>	0,003*		0,07
<b>Ensino Superior Universitário</b>	0,00001*	0,07	

(\*p &lt; 0,05)

No que respeita ao **Fact. 1**, o teste de Duncan revelou que os professores que têm o magistério primário comparativamente com os professores que têm o curso do E.S.E e o ensino universitário, concordam significativamente mais que o processo de integração acarreta dificuldades e custos.

**b) Formação contínua**

Recorreu-se ao teste estatístico de diferenças de médias - T de Student para amostras independentes para averiguar a existência de diferenças significativas entre professores que frequentaram acções de formação e os professores que não frequentaram acções de formação.

**Quadro 5.22 - T de Student para Amostras Independentes para a Variável  
Frequência de Acções de Formação**

	Não Frequentou Acções de Formação	Frequentou Acções de Formação	
Factor 1	2,47	2,87	T = -2,75 p = 0,006*
Factor 2	3,70	3,76	T = -0,45 p = 0,65
Factor 3	3,83	4,06	T = -1,41 p = 0,15
Factor 4	3,90	4,46	T = -3,33 p = 0,0009*
Factor 5	2,50	2,58	T = -0,41 p = 0,67
Total	3,28	3,55	T = -2,48 p = 0,01*

(\* p < 0,05)

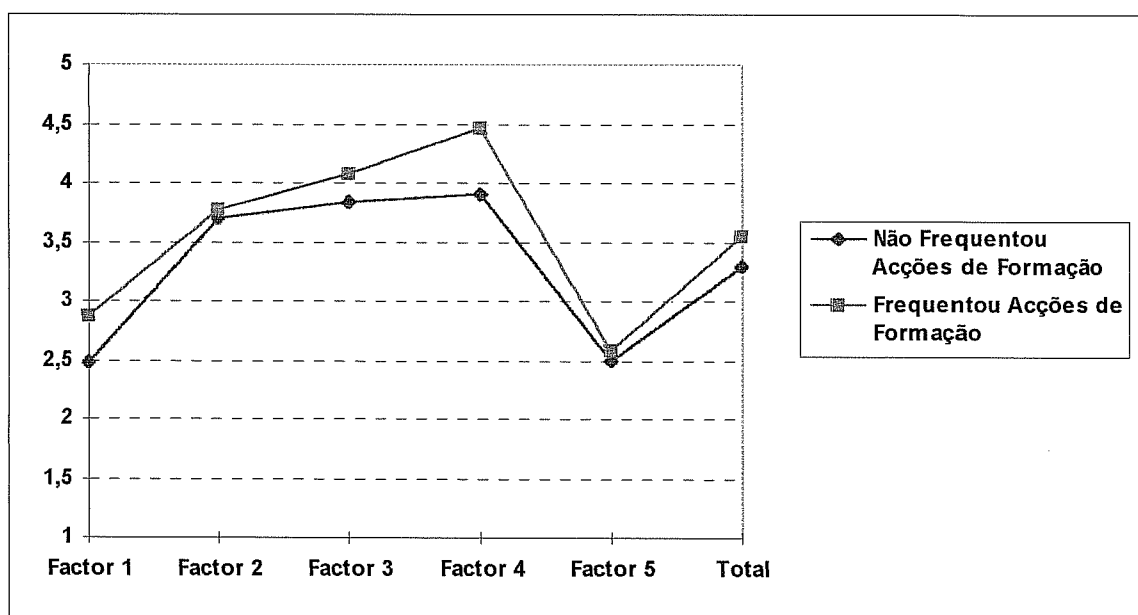
Foram efectuados T de Students para os 5 factores e para o total da escala. Existem diferenças significativas entre os dois grupos nos **Fact. 1 e 4** e no **total da escala**.

Os professores que não frequentaram acções de formação têm uma atitude significativamente menos favorável à integração do que os professores que frequentaram

acções de formação (Total), também concordam, mais do que os outros, que o processo de integração acarreta custos e dificuldades (Fact. 1).

Os professores que frequentaram acções de formação discordam mais do que os outros professores que a integração tenha um efeito negativo na auto-estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação destas por parte das crianças "normais" (Fact. 4).

**Gráfico 5.12 - Comparação entre professores que frequentaram acções de formação e professores que não frequentaram acções de formação**



### 5.3.3 - Importância da Idade e do Tempo de Serviço dos professores na atitude face à integração de Crianças com N.E.E.'s

#### a) Escalão etário

Recorreu-se à análise de variância (ANOVA) para averiguar, a existência de efeitos significativos entre professores com diferentes idades, na atitude face à integração de crianças com N.E.E.'s no ensino regular e para o total da escala.

**Quadro 5.23 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores de diferentes escalões etários**

	Menos de 25 anos	De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 45 anos	
Factor 1	2,69	2,78	2,54	2,32	F = 5,02 p = 0,002*
Factor 2	3,75	3,74	3,77	3,60	F = 0,82 p = 0,48
Factor 3	3,95	4,03	3,84	3,78	F = 1,13 p = 0,33
Factor 4	3,75	4,10	4,03	3,84	F = 1,29 p = 0,27
Factor 5	3,25	2,96	2,41	2,28	F = 5,55 p = 0,001*
Total	3,47	3,52	3,32	3,17	F = 5,48 p = 0,001*

(\*p < 0,05)

Os resultados indicaram efeitos significativos no **total da escala** e nos **Fact. 1 e 5**. Restava saber entre que grupos existiam diferenças significativas. Para tal recorreu-se a um teste de diferenças de médias - o Teste de Duncan (pos - hoc comparison of means), para os factores 1 e 5 e para o total da escala.

**Quadro 5.24 - Total - Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	Menos de 25 anos Média - 3,47	De 25 a 35 anos Média - 3,55	De 36 a 45 anos Média - 3,29	Mais de 45 anos Média - 3,17
Menos de 25 anos		0,65	0,29	0,09
De 25 a 35 anos	0,65		0,15	0,04*
De 36 a 45 anos	0,29	0,15		0,47
Mais de 45 anos	0,09	0,04*	0,47	

(\*p < 0,05)

Os professores com idade entre os 25 e os 35 anos revelaram uma atitude significativamente mais favorável à integração do que os professores com mais de 45 anos.

**Quadro 5.25- Factor 1 -Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	Menos de 25 anos Média - 2,69	De 25 a 35 anos Média - 2,83	De 36 a 45 anos Média - 2,53	Mais de 45 anos Média - 2,32
Menos de 25 anos		0,54	0,51	0,14
De 25 a 35 anos	0,54		0,23	0,04*
De 36 a 45 anos	0,51	0,23		0,37
Mais de 45 anos	0,14	0,04*	0,37	

(\*p < 0,05)

Os professores com mais de 45 anos concordam mais com a existência de custos e dificuldades no processo de integração do que os professores com idade compreendida entre os 25 e os 35 anos.

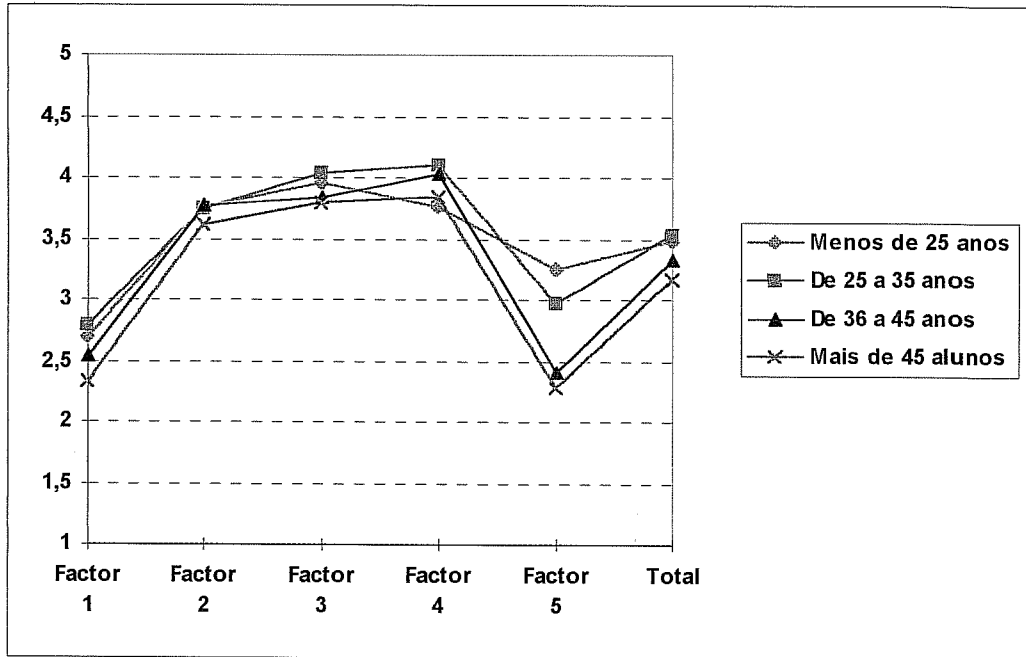
**Quadro 5.26 - Factor 5 -Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	Menos de 25 anos Média - 3,25	De 25 a 35 anos Média - 2,96	De 36 a 45 anos Média - 2,41	Mais de 45 anos Média - 2,28
Menos de 25 anos		0,38	0,01*	0,007*
De 25 a 35 anos	0,38		0,10	0,06
De 36 a 45 anos	0,01*	0,10		0,72
Mais de 45 anos	0,007*	0,06	0,72	

(\*p < 0,05)

Os professores com menos de 25 anos concordam significativamente mais do que os professores com mais de 36 anos que as crianças com N.E.E.'s têm capacidade de aprendizagem semelhante à das crianças normais, e que a crença do professor nessa capacidade é importante na obtenção de bons resultados.

Gráfico 5.13 - Comparação entre professores de diferentes idades



b) Tempo de serviço

Quadro 5.27 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes anos de serviço.

	Menos de 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	Mais de 15 anos	
Factor 1	2,72	2,71	2,49	2,45	F = 2,28 p = 0,07
Factor 2	3,65	3,85	4,06	3,65	F = 2,21 p = 0,08
Factor 3	3,92	4,07	4,15	3,78	F = 2,00 p = 0,11
Factor 4	4,00	4,12	4,02	3,93	F = 0,46 p = 0,70
Factor 5	3,08	2,70	2,50	2,36	F = 4,34 p = 0,005*
Total	3,47	3,54	3,46	3,23	F = 4,39 p = 0,004*

(\*p < 0,05)

Recorreu-se à análise de variância (ANOVA) para averiguar, a existência de efeitos significativos entre professores com diferentes anos de serviço, na atitude face à integração de crianças com N.E.E.'s no E.R.. Foram feitas Anovas para cada um dos factores e para o total da escala. Os resultados revelaram efeitos significativos no **total da escala** e no **Fact. 5**. Recorreu-se seguidamente ao teste de Duncan de comparação médias para saber entre que grupos existem diferenças significativas.

**Quadro 5.28 - Total -Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	Menos 5 anos Média - 3,47	De 6 a 10 anos Média - 3,54	De 11a 15 anos Média - 3,46	Mais de 15 anos Média - 3,23
Menos 5 anos		0,63	0,94	0,08
De 6 a 10 anos	0,63		0,61	0,03*
De 11a 15 anos	0,94	0,61		0,08
Mais de 15 anos	0,08	0,03*	0,08	

(\*p < 0,05)

Relativamente ao total da escala constatou-se que os professores que têm entre 6 a 10 anos de serviço têm uma atitude significativamente mais favorável à integração do que os professores que têm mais de 15 anos de experiência.

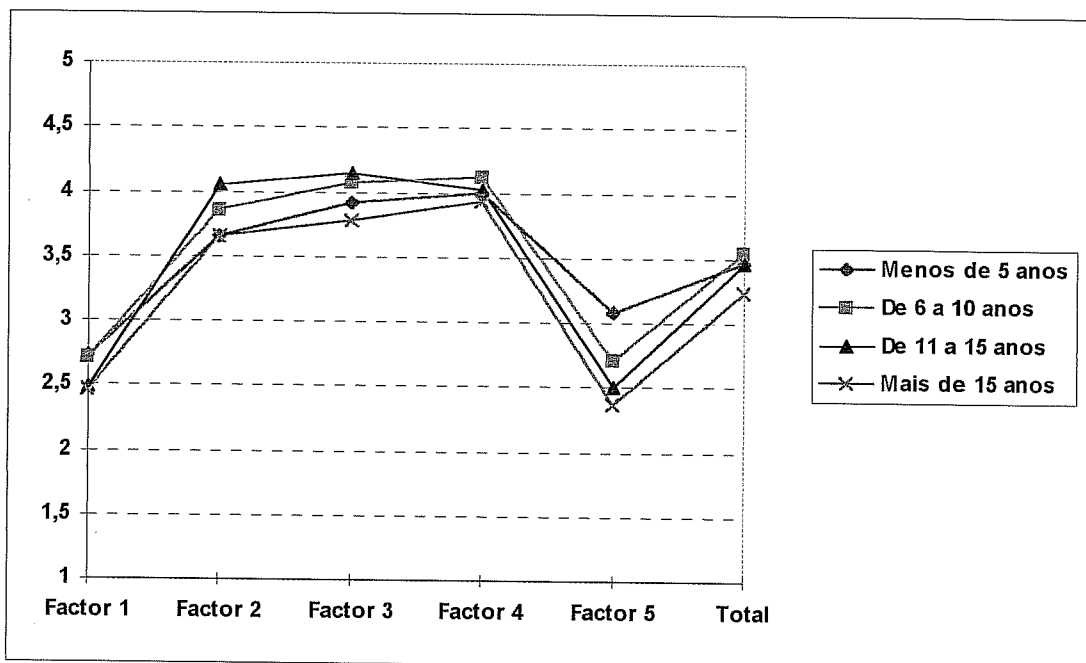
**Quadro 5.29 - Factor 5 -Teste de Duncan ( Pos - Hoc Comparison of Means)**

	Menos 5 anos Média - 3,08	De 6 a 10 anos Média - 2,70	De 11a 15 anos Média - 2,50	Mais de 15 anos Média - 2,36
Menos 5 anos		0,15	0,03*	0,01*
De 6 a 10 anos	0,15		0,44	0,24
De 11a 15 anos	0,03*	0,44		0,62
Mais de 15 anos	0,01*	0,24	0,62	

(\*p < 0,05)

Relativamente ao **Fact. 5** o teste de Duncan revelou que os professores que têm menos de 5 anos de serviço concordam significativamente mais do que os professores que têm mais de 11 anos de experiência, que as crianças com N.E.E.'s têm uma capacidade de aprendizagem semelhante à das crianças normais e que a crença dos professores nessa igualdade é importante na obtenção de bons resultados.

**Gráfico 5.14 - Comparação entre professores com diferentes anos de serviço**



#### 5.3.4- Importância da experiência de ensino de crianças com N.E.E. 's na atitude face à integração das mesmas

##### a) Contacto com alunos com N.E.E.'s

Recorreu-se ao teste estatístico de diferenças de médias T de Student para amostras independentes para averiguar a existência de diferenças significativas entre professores que

têm contacto com crianças com N.E.E.'s e professores que não têm esse contacto. Os resultados revelaram diferenças significativas no **total da escala** e no **Fact. 3**.

**Quadro 5.30 - T de Student para Amostras Independentes para a Variável contacto com crianças com N.E.E.'s**

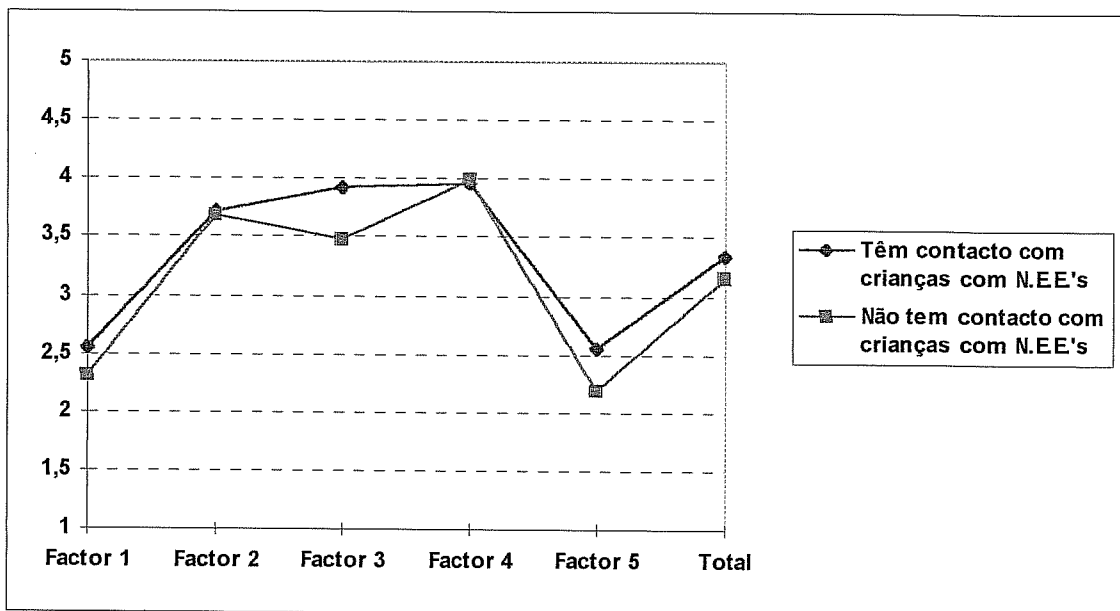
	Têm contacto com crianças com N.E.E.'s	Não tem contacto com crianças com N.E.E.'s	
Factor 1	2,56	2,31	T = 1,75 p = 0,08
Factor 2	3,71	3,67	T = 0,26 p = 0,79
Factor 3	3,92	3,48	T = 2,79 p = 0,005*
Factor 4	3,96	3,98	T = -0,09 p = 0,92
Factor 5	2,55	2,19	T = 1,77 p = 0,07
Total	3,37	3,14	T = 2,04 p = 0,04*

(\*p < 0,05)

Os professores que têm contacto com crianças com N.E.E.'s têm uma atitude mais favorável face à integração dessas crianças no ensino regular do que os professores que não têm contacto com crianças com N.E.E.'s (Total da escala).

Os professores que têm contacto com crianças com N.E.E.'s concordam também significativamente mais com a existência de benefícios gerais resultantes do processo de integração (**Fact. 3**).

**Gráfico 5.15 - Comparação entre professores que têm contacto com crianças com N.E.E.'s e professores que não têm esse contacto**



**b) Mais experiência com alunos com N.E.E.'s**

**Quadro 5.31 - Análises de Variância para detectar diferenças significativas entre professores com diferentes anos de experiência no ensino de crianças com N.E.E.'s**

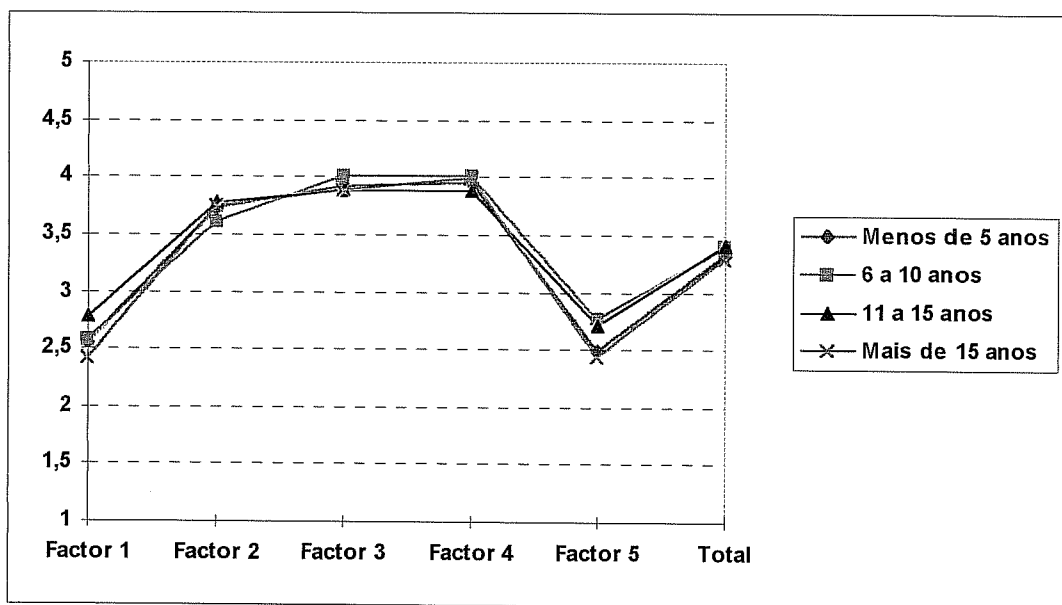
	Menos de 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	Mais de 15 anos	
Factor 1	2,55	2,57	2,78	2,42	F = 0,99 p = 0,39
Factor 2	3,72	3,60	3,77	3,75	F = 0,37 p = 0,77
Factor 3	3,91	4,01	3,89	3,88	F = 0,23 p = 0,87
Factor 4	3,96	4,00	3,89	3,98	F = 0,06 p = 0,98
Factor 5	2,49	2,77	2,71	2,44	F = 0,89 p = 0,44
Total	3,33	3,39	3,41	3,29	F = 0,45 p = 0,71

( p\* < 0,05)

Recorreu-se à análise de variância para investigar a existência de diferenças significativas entre professores com diferentes anos de experiência com alunos com N.E.E.'s . Fizeram-se análises de variância para os 5 factores e para o total da escala.

Os resultados mostraram que não existem diferenças significativas entre professores com diferentes anos de experiência no ensino de crianças com N.E.E.'s, todos revelaram uma atitude moderadamente positiva relativamente à integração.

**Gráfico 5.16 - Comparação entre professores com diferentes anos de experiência com crianças com N.E.E.'s**



### 5.3.5- Influência do Tipo de Função ( Professor de Apoio / Professor Titular) na Atitude Face à Integração de Crianças com N.E.E.'s no E. R.

Recorreu-se ao teste estatístico de diferenças de médias T de Student para amostras independentes para averiguar a existência de diferenças significativas entre professores titulares e professores de apoio.

Os resultados revelaram diferenças significativas no **total da escala** e nos **Fact. 2 e 5**. Embora tanto os professores de apoio como os titulares revelem uma atitude moderadamente positiva, o grupo de professores de apoio revelam uma atitude significativamente mais favorável à integração dessas crianças no ensino regular do que os professores titulares (Total da escala).

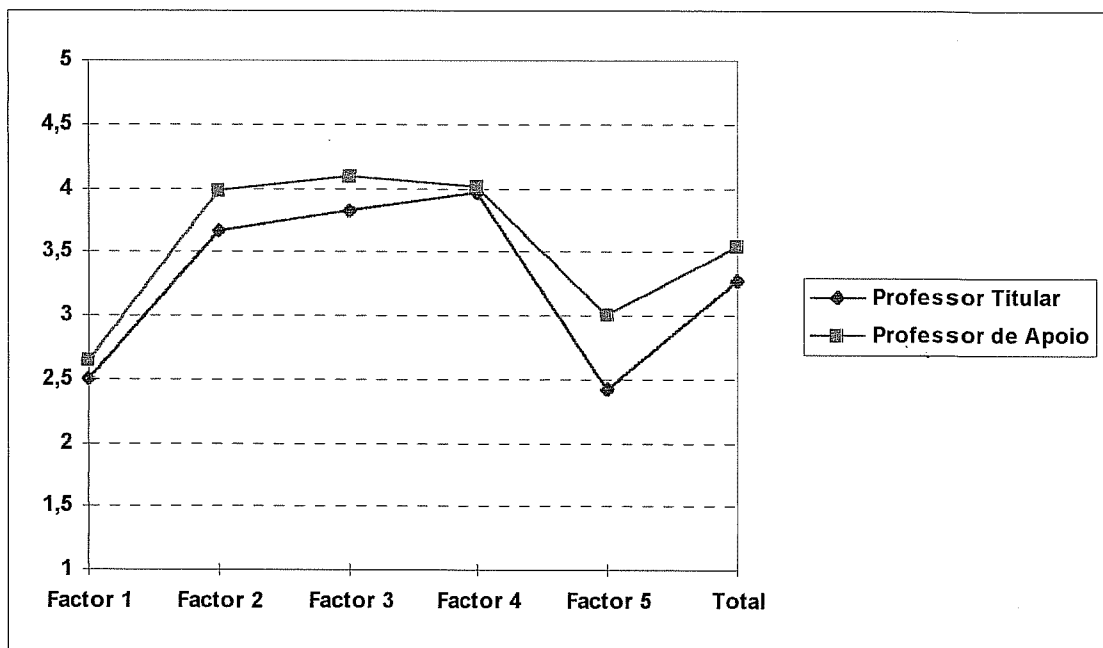
**Quadro 5.32 - T de Student para Amostras Independentes para a Variável Tipo de Professor (Titular/Apoio)**

	Professor Titular	Professor de Apoio	
<b>Factor 1</b>	<b>2,50</b>	<b>2,64</b>	<b>T = -1,04 p = 0,29</b>
<b>Factor 2</b>	<b>3,66</b>	<b>3,98</b>	<b>T = -2,46 p = 0,01*</b>
<b>Factor 3</b>	<b>3,82</b>	<b>4,09</b>	<b>T = -1,80 p = 0,07</b>
<b>Factor 4</b>	<b>3,96</b>	<b>4,01</b>	<b>T = -0,33 p = 0,74</b>
<b>Factor 5</b>	<b>2,42</b>	<b>3,00</b>	<b>T = -2,98 p = 0,003*</b>
<b>Total</b>	<b>3,27</b>	<b>3,54</b>	<b>T = -2,75 p = 0,006*</b>

(\*p < 0,05)

Os professores de apoio comparativamente com os professores titulares, concordam significativamente mais com a existência de efeitos positivos, resultantes da integração, tanto para as crianças com N.E.E.'s, como para as crianças ditas normais (**Fact. 2**).

Os professores titulares discordam significativamente mais que os alunos com N.E.E.'s tenham a mesma capacidade de aprendizagem que as crianças "normais" e que os professores alcancem bons resultados se acreditarem nessa capacidade (**Fact. 5**).

**Gráfico 5.17 - Comparação entre Professores Titulares e Professores de Apoio**

A análise dos resultados permite constatar:

- 1- A hipótese (H) 1 não se confirma. Não existem diferenças significativas nas atitudes face á integração escolar de alunos com N.E.E.'s no E.R. entre professores que trabalham em escolas de diferentes dimensões (menos de 8 professores e mais de 9 professores);
- 2- relativamente à H. 2 também não se confirma. Não existem diferenças significativas na atitudes face á integração de alunos com N.E.E.'s no E.R., entre professores que leccionam em turmas com diferente número de alunos, apresentando todos uma atitude moderadamente positiva;
- 3- a H. 3 também não se confirma. Não existem diferenças significativas nas atitudes dos professores que têm diferente número de alunos com N.E.E.'s integrados;
- 4- a H. 4 confirma-se, ou seja: as habilitações profissionais influenciam significativamente as atitudes dos professores face á integração de alunos com N.E.E.'s. O grupo de professores com o curso das E.S.E.'s e com curso de Ensino Superior Universitário têm

- uma atitude face à integração significativamente mais favorável que os professores com o curso do Magistério Primário;
- 5- a H. 5 confirma-se. A formação contínua desenvolve nos professores atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s no E.R.. Os professores que frequentaram acções de formação têm uma atitude mais favorável à integração do que os professores que não frequentaram essa formação;
- 6- a H. 6 confirma-se. Os professores manifestaram diferentes atitudes consoante o seu escalão etário. Os professores com a idade compreendida entre os 25/35 anos revelaram uma atitude mais favorável à integração comparativamente com os professores que têm mais de 45 anos;
- 7- a H. 7 confirma-se. O tempo de serviço influencia as atitudes dos professores face à integração de alunos com N.E.E.'s no E.R.. Os professores com maior experiência foram os que revelaram uma atitude menos favorável à integração comparativamente aos professores com menos tempo de serviço;
- 8- a H. 8 confirma-se. O contacto com alunos com N.E.E.'s desperta nos docentes uma maior sensibilidade e atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s no E.R., do que os professores que nunca tiveram esse contacto;
- 9- a H. 9 não se confirma. Dentro do grupo de professores que têm contacto com alunos com N.E.E.'s, os anos de experiência não têm influência nas atitudes face à integração de alunos com N.E.E.'s no E.R.
- 10- A H. 10 confirma-se. Os professores de apoio comparativamente com os professores titulares têm atitudes mais favoráveis face à integração de alunos com N.E.E.'s no E.R..

**TERCEIRA PARTE**  
**DISCUSSÃO GERAL E**  
**CONCLUSÕES**

**DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÕES**

**A**o longo do nosso trabalho procurámos estudar os diferentes aspectos, relativos às atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à integração de crianças com N.E.E.'s, postos em evidência pelo questionário que construímos.

Após uma análise, tanto quanto possível, exaustiva, quer dos estudos e investigações sobre esta temática, quer dos dados por nós recolhidos, vamos apresentar uma sistematização das conclusões e comentários que nos parecem pertinentes.

Relativamente às investigações, propostas teóricas e modelos de intervenção educativa junto da criança com necessidades educativas especiais, pudemos verificar que houve uma evolução muito acentuada, quer quanto às atitudes, quer quanto às práticas. Efectivamente, assistiu-se ao longo das últimas décadas ao reconhecimento dos direitos do cidadão deficiente e à tomada de decisões consentâneas, tanto a nível legal como a nível escolar, social e profissional.

A nível legal, a grande maioria dos países desenvolvidos reconhece e defende que a pessoa deficiente deve viver num meio o mais normal possível, tendo acesso a todos os serviços e recursos da comunidade em que vive e trabalha, como qualquer outro cidadão.

A nível escolar, são de referir as mudanças das atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s. Efectivamente, a quase totalidade das investigações

e estudos empreendidos sobre experiências integradoras conclui pelo êxito das mesmas e salienta o papel proeminente desempenhado pelas atitudes positivas do professor do E.R. como actor social no Processo Educativo.

Estas investigações apontam igualmente para a importância da inovação realizada no domínio das práticas e dos modelos de atendimento dos alunos com N.E.E.'s. Os resultados obtidos têm conduzido a que estas práticas inovadoras sejam depois adaptadas no trabalho quotidiano da sala de aula, mesmo com os alunos "normais".

Um outro aspecto fundamental que ressalta da revisão da literatura é o papel charneira desempenhado pelo conceito de **necessidades educativas especiais**. No contexto do nosso estudo tivemos o cuidado de utilizar este conceito numa formulação que reunisse o consenso da grande maioria dos investigadores e teóricos. Consideramos agora, após a análise dos questionários, que deveria ter sido mais restringido, ou seja: no nosso País, sendo ainda muito recente o uso prático deste conceito no processo educativo e não tendo ainda havido um amplo debate sobre esta temática, houve muitos professores que associaram o conceito de N.E.E.'s com deficiência, olvidando o verdadeiro sentido que ele contém em si. Esta observação deve ser levada em linha de conta na leitura das conclusões do nosso estudo. Note-se, no entanto, que, mesmo entre os investigadores não há opinião unânime na sua definição e no seu âmbito de aplicação.

Ao contrário do que sucedeu com o conceito de N.E.E.'s, o conceito de **integração escolar** parece ter sido interpretado com menos ambiguidades. É certo que na própria literatura parece verificar-se esta mesma concordância, havendo apenas alguma discrepância no que se refere ao parâmetro intensidade, ou seja, o tempo que o aluno

passa junto dos seus pares: por integração entende-se tanto o tempo que o aluno passa no contexto educativo normalizado (**integração física**), como o grau em que se consegue a sua plena aceitação pelo professor e pelos seus colegas da turma (**integração funcional**) e, finalmente, a participação nas actividades diárias, tanto no contexto educativo como social (**normalização**).

Relativamente à parte empírica do nosso trabalho, tínhamos como objectivos avaliar as atitudes dos professores do 1º Ciclo, aspectos que têm sido descurados pelos investigadores no nosso País, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de um instrumento de avaliação de atitudes face à integração escolar de crianças com N.E.E.'s.

#### **a) Elaboração da Escala de Atitudes**

A escala de atitudes face à integração de crianças com N.E.E.'s, é uma escala de estimacões somatórias, sendo o objectivo da sua elaboração avaliar as atitudes dos sujeitos que estão directamente relacionados com a educação de crianças com N.E.E.'s. Esta escala consta de 37 itens, com cinco alternativas de respostas (concordo totalmente a discordo totalmente, pontuada de 5 a 1). O referente da escala são os alunos com N.E.E.'s, definido nos seguintes termos:

*“são todos os alunos que têm dificuldades de aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender, do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade”*

A escala demonstrou uma elevada fiabilidade, tanto na pontuação total (Alfa de

Cronbach: 0,92), como considerando os factores individuais (Alfa de Cronbach com uma média de 0,85, 0,53 a 0,89 para os factores 1, 2 e 3).

A validade do conteúdo determinou-se conforme o descrito na pág. 152. A estrutura factorial concretizou-se em cinco factores:

1. "Custos gerais da integração de crianças com N.E.E.'s no E.R."
2. "Efeitos positivos da integração para as crianças com N.E.E.'s e para as crianças "normais".
3. "Benefícios gerais da integração".
4. "Efeitos negativos na auto-estima e aceitação social das crianças com N.E.E.'s
5. "Capacidade de aprendizagem de crianças com N.E.E.'s".

**b) Avaliação das atitudes dos professores do 1 Ciclo face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

Nos parágrafos que se seguem iremos destacar os resultados que consideramos mais importantes obtidos neste estudo, atendendo às diferentes variáveis de control utilizadas. A apresentação dos resultados será acompanhada, sempre que possível, pelas conclusões de estudos semelhantes realizados noutros países.

**1. Importância das condições de trabalho na atitude face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

- a) No que concerne à variável Dimensão da escola, a aplicação da prova - T de Student permitiu concluir que não há diferenças significativas entre as atitudes dos professores que leccionam em escolas com menos de oito lugares, relativamente às escolas que têm mais de oito professores, revelando que os

---

professores quer numa escola quer noutra mostram atitudes moderadamente positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s. Os estudos de **Larrivee, Cook, 1979** e **Rutter**, cit. por **Reynolds, 1987**, chegam às mesmas conclusões.

b) No que respeita à variável Número de alunos por turma, os resultados obtidos não vão no sentido da nossa segunda hipótese (confirmando-se o resultado dos estudos efectuados por **Larrivee e Cook, 1979**), apesar da maioria dos investigadores a considerarem muito importante na formação de atitudes positivas dos professores. Efectivamente um dos argumentos mais utilizados pelos professores para justificarem as suas atitudes menos positivas face à integração parece ser o do elevado número de alunos por turma e que a presença de alunos integrados exige maior disponibilidade e maior quantidade de tempo e atenção (**Jamieson, 1986**). Uma das explicações que poderemos encontrar é que a grande maioria das escolas onde o estudo foi realizado está integrada em projectos (Intervenção Prioritária, Multiculturismo, Territórios Pedagógicos), tendo as escolas autonomia para decidirem sobre o *ratio* alunos/turma. Por outro lado e porque se trata de projectos com participação voluntária, estes professores terão, à partida, uma atitude de maior abertura para os alunos com dificuldades específicas.

c) No âmbito da variável Número de alunos com N.E.E.'s/turma e de acordo com os resultados obtidos na análise de variância por cada tipo de professor (titular e de apoio), conclui-se que ambos os docentes demonstram atitudes moderadamente positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s, não havendo diferenças significativas nas suas atitudes relativamente ao número de alunos com

N.E.E.'s integrados nas turmas de E.R.. Os resultados obtidos no estudo não estão de acordo com investigações realizadas noutros países. Pensamos que isso poderá ser devido à legislação portuguesa que prevê a redução do número de alunos por turma desde que haja um ou mais alunos com N.E.E.'s integrados.

## **2- Importância da formação profissional nas atitudes dos professores do 1º Ciclo face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

a) Partindo da convicção de que as Habilitações profissionais influenciam significativamente as atitudes dos professores face à integração de alunos com N.E.E.'s, na análise desta variável, pela aplicação do - teste Duncan - constata-se que:

- o grupo de professores com o curso das Escolas Superiores de Educação e Ensino Universitário mostram atitudes mais positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s do que os professores com o Curso de Magistério Primário, considerando que a integração é benéfica para as crianças com N.E.E.'s.

- o grupo de professores com o Curso de Magistério Primário concorda que o processo de Integração acarreta mais dificuldades/custos; e que as crianças com N.E.E.'s não possuem as mesmas capacidades para aprender, considerando, no entanto, que as suas expectativas não influenciam os resultados de aprendizagem das crianças com N.E.E.'s (MacMillan, 1974, 1976; Connor, 1976; Barrueco, Aguilar & et al. 1991; Pilar Abos & Polaino - Lorente, 1986; Simon, 1991; Morris, cit. por Upton, 1992; Chueca, 1988; Ringlaben & Price, 1981; Moberg, 1997; Sindelar, 1995).

b) No que concerne à variável Formação contínua, de acordo com os resultados da prova de análise de variância e posteriormente no teste de Duncan, confirma-se a hipótese do nosso trabalho. Os professores que participaram em ações de formação contínua têm atitudes mais positivas, considerando que a Integração tem efeitos benéficos na auto - estima das crianças com N.E.E.'s e na aceitação destas pelas outras crianças (Muñoz, 1993). Os professores que não frequentaram ações de formação são menos favoráveis à Integração, referindo que esta traz custos e dificuldades (Glass & Meckler, 1972; Arias, Verdugo, & Rubio, 1995; Barrueco, Aguilar & outros, 1991; Abos & Polaino - Lorente, 1986; Chueca, 1988; Center & Ward, 1987; Stephens & Braun, 1980).

### 3- Importância da Idade e do Tempo de Serviço nas atitudes dos professores face à Integração escolar de crianças com N.E.E.'s.

a) No domínio da variável Idade foram identificadas diferenças significativas no total da escala e nos Fact. 1 e 5, através da análise de variância (ANOVA). Aplicámos ainda o teste de diferenças de médias - teste de Duncan - para os quatro grupos etários de professores. Os resultados validam a hipótese exposta no trabalho. Os professores mais novos mostram no total da escala atitudes mais positivas face à integração de crianças com N.E.E.'s no E.R. do que os professores mais idosos (Abos & Polaino - Lorente, 1986; Arias, Verdugo & Rubio, 1995; Garcia & Alonso, 1985; Harasywiw & Horne, 1976; Chueca, 1988).

b) Na aplicação da prova (ANOVA), relativamente à variável Tempo de Serviço, constata-se que os professores com menor experiência docente demonstram

atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s do que os professores com mais tempo de serviço. Para identificarmos em que grupos de professores as atitudes eram mais positivas, aplicámos o teste de Duncan, o que permitiu verificar que os professores mais jovens acreditam que os alunos com N.E.E.'s têm capacidades de aprendizagem como os outros alunos e que a crença nessa igualdade é importante na obtenção de bons resultados (**Pilar Abos & Polaino - Lorente, 1986; Arias, Verdugo & Rubio, 1995; Perry, 1980, cit. por Jamieson, 1986; Chueca, 1988**).

#### **4- Importância da experiência de ensino de crianças com N.E.E.'s na atitude dos professores de 1º Ciclo E.R. face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

- a) Ao nível da variável Contacto com alunos com N.E.E.'s, a prova estatística - T de Student - permitiu verificar diferenças significativas no total da escala e em particular no Fact. 3, validando assim a hipótese formulada no trabalho. O grupo de professores que já teve contacto com alunos com N.E.E.'s, mostra atitudes mais positivas face à integração e concorda também significativamente com a existência de benefícios gerais (Fact. 3), podendo concluir-se que as atitudes constituídas com base na experiência directa são mais predictoras de comportamentos favoráveis face ao objecto atitudinal. Os resultados da nossa investigação confirmam os estudos realizados por: **Muñoz, 1993; Yates, 1973; Glass & Mecker, 1972; Payne & Murray, 1974; Pedhazen, 1986; Arias, Verdugo, & Rubio, 1995; Kenon & Sandoval, 1978; Keibaugh, 1977; Mark (1980), cit. por Jamieson, 1986; Abos & Polaino - Lorente, 1986; Hegarty &**

---

Pocklington, 1989; Fabio & Zana, 1981; Kinson, Stukat, & Willians, cit. por Hegarty, 1993; Pelechano, 1991.

b) Relativamente à variável *Mais experiência com alunos com N.E.E.'s* os resultados obtidos através da aplicação da prova estatística - ANOVA - leva-nos a concluir que não existem diferenças significativas entre as pontuações obtidas na escala atendendo à variável "*mais experiência com crianças com N.E.E.'s*" (<5; 6 a 10; 11 a 15 e > 15), constatando-se que todos os professores revelaram uma atitude moderadamente positiva face à integração de alunos com N.E.E.'s.

#### **5- Influência do tipo de função (Prof. Apoio/Titular) nas atitudes face à integração de crianças com N.E.E.'s.**

a) No que concerne à variável Tipo de Função, pelo tratamento estatístico efectuado - T de Student - constatou-se que o grupo de professores de Apoio evidenciou atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E.'s, concordando com a existência de efeitos positivos mútuos para as crianças com e sem N.E.E.'s relativamente ao grupo de professores titulares, validando assim a hipótese de estudo. Os professores titulares discordam significativamente nas capacidades das crianças com N.E.E.'s e em que os professores alcancem bons resultados se acreditarem nessas capacidades (Arias, Verdugo & Rubio, 1995).

**c) Perfil do Professor Ideal para trabalhar com Crianças com N.E.E.'s**

Consideradas desde uma perspectiva multivariada, a combinação de variáveis que resulta com mais poder predictivo sobre as atitudes são: *idade; tipo de Professor; tempo de serviço; habilitações profissionais; formação contínua e; experiência com crianças com N.E.E.'s*. A partir destas variáveis, poderíamos afirmar que o professor com atitudes positivas teria teoricamente o perfil ideal seguinte (Fisbein & Aznen, 1975): **Jovem; professor de apoio; pouco tempo de serviço; curso superior; frequente acções de formação contínua e possui experiência com crianças com N.E.E.'s**. O tipo de professor ideal resultante do nosso estudo para lidar com crianças com N.E.E.'s, confirma o perfil do professor referido por Goble (1977):

*“professor ideal deveria ser aquele que compreende a maneira como os outros percebem o mundo, segundo a sua idade e o seu nível de desenvolvimento, assim como a maneira como a sua imagem é influenciada por diferenças sociais ou culturais e por diferenças ou deficiências individuais, ... capacidade de diagnóstico (capacidade de avaliar com rigor as necessidades de cada aluno), de resposta (capacidade de satisfação das necessidades identificadas), de avaliação (conhecimento de certas técnicas especializadas e competências psicológicas), de relações pessoais (motivar o aluno, compreendê-lo, acreditar nele e desenvolver uma auto-imagem positiva), desenvolvimento do currículo (apropriação de todas as vivências do aluno e transpor-las para a sala de aulas, investigação/acção), responsabilidade social (ele deve criar/proporcionar um ambiente favorável ao crescimento do aluno tendo em conta as suas características, as suas experiências extra-escolares)”, p. 54.*

**d) Condições facilitadoras da Integração de alunos com N.E.E.'s no E.R.**

Para além de conhecer as atitudes dos professores do 1º Ciclo do E.R. face à integração de alunos com N.E.E.'s, o que constitui o objecto específico do nosso estudo, decidimos aproveitar a oportunidade e incluir no questionário alguns itens que nos

---

pudessem fornecer informações sobre quais as condições facilitadoras da integração de alunos com N.E.E.'s nas turmas de E.R..

Com este objectivo, propusemos aos sujeitos duas questões: uma fechada (ponto 11 da escala) e uma aberta.

A análise dos resultados obtidos forneceu-nos contributos importantes e que de algum modo complementam os obtidos nos restantes itens da escala.

Das cinco alternativas apresentadas na questão fechada, os professores consideraram mais importantes para o êxito da integração: a atitudes dos docentes (40%); a existência de pessoal de apoio (27 %) e as metodologias de ensino (15 %). As duas restantes - avaliação/accompanhamento do aluno e materiais e recursos - recolheram apenas 9% das opiniões dos sujeitos.

Setenta sujeitos apresentaram comentários e sugestões complementares, de acordo com o que lhes era solicitado no item final da escala (questão aberta). Após análise de conteúdo, organizámos as respostas em dois grandes temas: "Condições Sócio-Educativas" e "Factores Promotores do Sucesso".

Relativamente às Condições Sócio-Educativas, os sujeitos consideraram mais importantes: dimensão de turma (43 %); formação de professores (31 %); recursos (24 %) e grau e tipo de deficiência (16 %).

Relativamente aos Factores promotores do sucesso, as sugestões e comentários

referiram-se apenas ao papel fundamental da "Família".

Da análise destes comentários e sugestões resulta evidente que parece haver aspectos que contradizem as conclusões já apresentadas quando se analisaram as respostas aos diferentes itens do questionário. Por exemplo, a variável "dimensão de turma" surge aqui como uma condição importante, quando anteriormente, se apontava para uma correlação moderada.

Em nosso entender pode afirmar-se que estas discrepâncias não invalidam os resultados do estudo, anteriormente apresentados, pois referem-se apenas a 7% da amostra. Foi essa, aliás, a razão pela qual nem sequer analisámos estas informações segundo as variáveis sexo, idade, formação, etc..

#### **e) Breve reflexão final**

- 1- Como apreciação global e final do estudo por nós realizado, pensamos que o mesmo poderá ser continuado e mesmo melhorado.
- 2- Em relação à escala de atitudes utilizada na nossa investigação, achamos que a mesma deverá:
  - ser aplicada a um maior número de sujeitos;
  - ser administrada em áreas geográficas diferenciadas (urbana; sub-urbana; rural; litoral; interior; norte; centro e sul), de modo a contemplar um número alargado de sujeitos que reflectam as suas vivências, expectativas e atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E.'s, a fim de obter uma amostra verdadeiramente significativa do universo dos professores do E.R. do 1º ciclo do Ensino Básico;

- ser criado um maior número de itens nos Factores 4 e 5 para que haja uma consistência interna mais elevada no total da escala.
- 3- Em relação aos resultados da nossa investigação, eles confirmam estudos realizados por outros investigadores, como ficou patente na confirmação de algumas das nossas hipóteses, apesar dos mesmos não poderem ser extrapolados para toda a classe docente do 1º Ciclo Portuguesa.
- 4- Como reflexão pessoal, parece-nos que o estudo das atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s é de importância vital, pois estas atitudes podem condicionar o êxito ou o fracasso escolar destes alunos (Arthaud, 1979).

De facto só a partir de um conhecimento profundo das atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E.'s no E.R., será possível detectar quais os factores que condicionam a criação de atitudes negativas, podendo assim o poder político implementar “Uma Reforma Global do Ensino” (Hegarty, 1996), na qual estejam implicados todos os actores sociais (Professores, alunos, famílias, outros técnicos e Instituições formadoras).

Em nosso entender, o sucesso de tal “reforma” depende da compreensão “prática” de que um dos intervenientes mais importantes no processo, é o professor de E.R..

Como refere a grande maioria das investigações, a formação dos professores é condição mínima e indispensável para os dotar de bases científicas e de práticas educativas adequadas às necessidades especiais dos seus alunos (Brennan, 1990; Moberg, 1997), que se reflectirão, em seguida, positivamente nas suas atitudes (Pilar Abos & Polaino Lorente, 1986).

Como ficou patente no nosso estudo, a **formação** (Inicial e Permanente) surge assim

como uma das variáveis imprescindíveis à formação de atitudes positivas dos professores de E.R., fornecendo-lhes as “ferramentas” de que carece, para que as “atitudes estereotipadas” (Upton, 1992) do professor de E.R. face ao aluno com N.E.E.’s não dêem lugar a atitudes negativas. Uma boa formação teórico-prática ajudará a desenvolver atitudes positivas de reconhecimento dos direitos que o aluno com N.E.E.’s tem como qualquer outro aluno, de respeito pelas suas diferenças individuais, pela crença de que a heterogeneidade/diversidade/tolerância são factores de enriquecimento não só para o aluno com N.E.E.’s, como para o aluno dito “normal” (Muñoz, 1993).

No nosso País já existe um quadro legislativo relativo à Educação Especial, mas que ainda não teve a necessária repercussão na prática pedagógica das escolas. Não basta colocar o aluno com N.E.E.’s na escola. Se não houver recursos humanos e materiais adequados às necessidades deste aluno, tal medida pode provocar efeitos perversos, ou seja, acentuar a marginalização e a segregação. Não basta haver boas vontades individuais no atendimento de crianças com N.E.E.’s. A escola terá de funcionar como um todo, numa **cultura de colaboração**, em que cada elemento intervenha em articulação com os restantes, na intenção de responder às necessidades desse todo. Se houver objectivos aceites por todos os elementos da escola, mais facilmente serão solucionados os problemas com que cada elemento se irá defrontar no dia a dia.

Como refere Saraiva, citado por Lima (1997), *“se o insucesso escolar no nosso país é tão elevado, só comparável com o Ruanda ou Djibuti, então é porque o Sistema Educativo, cujo padrão está dirigido para o aluno normal...traduz a falta de qualidade do sistema de Educação Básica”*, p. 15.

Em suma, os resultados do nosso estudo confirmam investigações realizadas noutros países, aparecendo a “formação teórico/prática” como variável “chave” na criação de atitudes positivas nos professores de E.R. face à integração de crianças com N.E.E.’s (o que é confirmado pela revisão de estudos efectuada por **Alonso & Arias, 1992**, p. 21), repercutindo-se na aceitação desses alunos na turma, proporcionando um ambiente social e educativo sem qualquer discriminação, no qual todos os alunos tenham “*igualdades de oportunidades pedagógicas*” (**Rodrigues, 1997**, p. 113), salvaguardando as necessidades educativas específicas de cada aluno, sem exclusões de nenhum tipo.

De quanto fica dito pode concluir-se que se deve insistir cada vez mais numa formação de professores, inicial e contínua, onde a atenção à diversidade e à diferença, sejam elas étnicas, sociais, económicas, culturais ou educativas, deve constituir uma preocupação maior, quer no âmbito teórico, quer na componente prática.

Se os professores são um dos intervenientes com maiores responsabilidades no processo e no sucesso da integração, não pode ser indiferente aos responsáveis pela definição das políticas educativas, em particular das políticas de formação, nem a forma nem o conteúdo da sua formação. Deveriam, pois, ser objecto de preocupação ministerial a definição de um conjunto de medidas e estratégias que, a prazo pudessem transformar os professores portugueses em docentes com o perfil ideal para a integração de alunos com necessidades educativas especiais

**QUARTA PARTE**  
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## QUARTA PARTE

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el Aula: Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. London: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Ainscow, M. (1995). Necessidades Especiales en el aula. Guia para la Formación del Profesorado. Madrid: Narcea
- Aldea Muñoz, S., (1993). Investigación sobre la Integración social y Educativa de los Niños Deficientes en Centros Ordinarios. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 287-295.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchison, C.(Ed.), Handbook of social psychology. Clark University Press.
- Alonso, M. A. V., (1988). L'integración Personal, Social y Vocacional de los deficientes Psíquicos. Salamanca: C.I.D.E..
- Alonso, M. A. V., Arias, B. (1992). Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar. Revista de Educación Especial, 10, 17-28.
- Alonso, M. A. V. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la A.A.M.R.. Siglo Cero, 25 (3 ), 5-24.
- Alonso, M., A., V., e outros (1995). Evaluación de la Actividad Modelo Local de Valladolid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso, M. A. V. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. In Alonso, M. A. V. (dir.). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 1-8.

- Alvarez, C. M. (1994). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales es una provocación a la profesionalidad del maestro. Revista de Ciencias de la Educación, 158, 217- 228.
- Álvarez, M., J., (1991). La Evaluación en Educación Especial (I). In Mayor, Juan (Ed.), Manual de Educación Especial (pp. 220 - 236). Madrid: Anaya, S. A..
- Arnaiz Sanchez, P. (1995). “Integración, Segregación, Inclusión”. XXII Reunión Científica anual AEDES: “10 años de Integración en España: Análisis de la realidad I perspectiva de Futuro”. Noviembre, Murcia.
- Arias, B., Jenarro, C. e Verdugo, A., (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad. In Verdugo, A., (Dir.), Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.(pp. 79 - 143). Madrid: Siglo XXI de España Editores,S.A..
- Asín, A., S., (1996). Valoración de la Integración por la comunidad educativa. In González, S., La Escuela que incluye las Diferencias, Exclui las desigualdades. Madrid: Editorial Popular, 31-42.
- Bairrão, J., (1984). Perspectivas de educação integrada em Portugal. Lisboa: Comunicação no 15º Congresso Mundial de Reabilitação Internacional.
- Bautista, J. R. (1993).Educación Especial y Reforma Educativa. In Aljibe, S.L.(Ed.), Necesidades educativas especiales (pp.11-54). Maracena.
- Bardin, L. (1988). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barrueco Barrueco, A. e outros, (1991). La Formación permanenete ante la Integración. In Barroso, Plasencia (Coor.), Respueta educativa ante la diversidad. Salamanca: Amarú Ediciones, 83-117.
- Barton, L., (1988). The politics of Special Educacional Needs. In Barton, L., (Ed.), The politics os Special Educacional Needs. London: The Falmer Presse.
- Beltrán,J.; Moraleda,M.; Alcañiz, E.G.; Galleja, F.G.; Santiuste, V. (1995). Psicología de la Educación (3ª ed.). Salamanca: EUDEMA, S. A..

- Benavente, A. (1990). Avaliação e Inovação Educacional. Inovação, 3 (4), 33 - 46.
- Bernard, A. M. C. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. Inovação, 9, 151-163.
- Bowmann, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. European Journal of Special Needs Education. 1 (1), 31-38.
- Brennam, W. K. (1990). El currículo para niños con necesidades especiales (2ª ed. ). Madrid: Siglo XXI de Espana Editores, S. A. (Obra original em Inglês 1985)
- Bru, M.; Not, L. (1987). Où va la pédagogie du projet? (2ª ed.). Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Cabero García, M., e outros (1991). Actitudes de los Maestros hacia la Integración. Siglo Cero, 46-51.
- Canevarro, A., (1985). Handicap e escuela. Manual per l'integración. Roma: N.I.S..
- Carl Hauser, M. A. (1987). Evaluacion de los programas de integración: Sacar provecho de una Victoria. Siglo Cero, 112, 12 - 25.
- Casado, D. (1990). En busca de una sistemática para la discapacidad, in Casado, D., Duncan, B., García, H., Discapacidad e información. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas com Minusvalía.
- Casanova, M.A. (1990). Educación Especial: Hacia la Integración. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teacher's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. The Exceptional Children, 34, (1), 41-56.
- Chaffin, J., D., (1975). Retrasados Mentales en escuelas normales? Siglo Cero, 42, 22-30.
- Chueca, F., A., (1988). La normalisation del deficiente: Actitudes del Profesorado. The Unoversity of Michigan Press: Ann Arbor.

- Comite Provincial de l'Enfant Inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Ministère de l'Éducation, Québec.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). (1996). *La Escuela que Incluye las Diferencias, Exclui las Desigualdades*. Madrid: Editorial Popular, S. A..
- Connor, F., P., (1976). The Past Prolongue: Teacher preparation in special education., *Exceptional Children*, 42, 366-378.
- Coll, C., Miras, M., (1996). Características Individuais e Condições de Aprendizagem: A Busca de Interações. In Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A., (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação/ Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 353-370.
- Correia, L., M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Porto editora.
- Correia, L., M. (1993). “ O psicólogo escolar e a educação especial”. *Jornal de Psicologia*, 11, 45-53.
- Correia, L., M. (1994). “A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: formação de professores em educação especial”. *Revista Portuguesa de Educação* 3 (7), 45-53.
- Correia, L., M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Claudia, G., R., (1994). *EDUCACIÓN ESPECIAL: Integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994, Unesco, Ed. Instituto de Inovação Educacional.

- Dengra, Duran, Alonso, V., (1995). Actitudes sociales y Profissionais hacia las Personas con discapacidad: Estratégias de Evaluación e Intervención. In Alonso, M. A. V. (dir.). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 79-135.
- Deno, E., (1970). Special Education as development capital. Exceptional Children, 37, 229-237.
- Deschamps, J., C., (1981). L'enfant handicapée et l'école. Paris: Flammarion.
- Dessent (1987). Making the Ordinary School Special. Basingstone: Falmer Presse.
- Donaldson, J., (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. Exceptional Children, 46, 504-514.
- Eagly, A., H. e Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Edgar, E. (1987). "Secondary programs in special education. Are many of justified?". Exceptional Children, 53, 535-561.
- Eiser, S., r., (1982). Psicologia Social: Actitudes, cognición y conducta social. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Equipo de trabajo del Centro de Desarrollo Curricular (1996). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Felgueiras, I., (1994). As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?. Inovação, 7 (1), 23-35.
- Fernandes, D.; Branco, I. (1990). Conceitos Básicos em Avaliação de Programas Educativos. Inovação, 3 (4), 9 - 18.
- Fierro, A. (1986). La formación de Profesionales Especializados. Madrid: Fundación Banco Exterior.

- Fierro, A. (1987). La persona com retraso mental. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Fierro, A. (1984). La integración Educativa de Escolares diferentes. Siglo Cero, 94, 12 - 23.
- Fishbein, M., e Ajzen, I. (1972). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., e Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research reading. MA. Addison-Wesley.
- Fulcher, G., (1989). Integrate and Mainstream? Comparative Issues in the Politics of these policies. In Barton, L., (Ed.), The Integration Myth or Reality (pp. 6-29). London: The Falmer Presse.
- García García, E., (1991). Normalización e Integración. In Mayor, J., S., (Ed.), Manual de Educación Especial (3ª Ed., pp. 57-78). Madrid: Grupo Anaya.
- García, J. N., Alonso, J. C., (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Infancia y Aprendizage, 30 (1), 50 - 68.
- García, J., A., (1989). Orientaciones para la integración escolar de los deficientes. Educación I Integración escolar del niño con deficiencias. Madrid: U.N.E.D..
- Gartrell, A., T., (1986). Modifying Attitudes Toward the Handicaped: A Review of the Literature and Methodology. In R. L. Jones (Ed), Attitudes and Attitude Change in special Education: Theory and practice. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 223-257.
- Gelman, W. (1959). Roots of prejudice against the handicaped. Journal of Rehabilitation, 40(1), 4-6.
- Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman e Schattman (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children, 59, 359 - 372.

- Glass, R., M., & Meckler, R., S., (1972). Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classrooms. Exceptional Children, 39, 152-156.
- Goble, N., & Porter, J., F., (1977). L' évolution du rôle du maître: perspectives internationales, Paris: Unesco.
- Goetz, J.P. e Le Compte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- 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: Edt. Santillana, S.A.
- Gotlieb, J. (1975). Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and bahavioral aggressiveness. Journal of Education Psychology, 67, 581-585.
- Gotlieb, J., Corman, L., Curci, R., (1986). Attitudes Toward Mentally Retarded Children. In R. L. Jones (Ed), Attitudes and Attitude Change in special Education: Theory and practice. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 118-143.
- Greer, J., V., (1988). No more noses to the glass. Exceptional Children, 51, 253-261.
- Gresham, F. M. (1992). Estrategias para mejorar los resultados sociales de la Integracion: Un ingrediente necesario para el exito. Siglo Cero, 143, 42 - 54.
- Gulliford, R., (1971). Special Education Needs. London: Routledge e kegan.
- Harsymiw, S., J., & Horne, M., D., (1976). A longitudinal study of disability group acceptance. Rehabilitation Literature, 37, 98-102.
- Haring, N., G., & McCormick, I., (1986). Exceptinal children and youth. Columbus: Charles E. Merrill.
- Hauser, C., M., A., (1987). Evaluación de los Programas de Integración: Sacar Provecho de una Victoria. Siglo Cero, 112, 12-25.

- Hegarty, S., Hodgson, A., Clunie-Ross, L. (1988): Aprender juntos. La integración escolar. Madrid: Ediciones Morata. (Obra original em Inglês 1986).
- Hegarty, S. (1994). L'éducation des enfants et des adolescents handicapés. Unesco.
- Hegarty, S., Pocklington, K. (1989). Programas de integración. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A. (Obra original em Inglês 1982).
- Hills, P., J., (1985). A Dictionary of Education. London: Routledge e Kegan Paul, Ltd..
- Instituto de Ciencias del Hombre (1980). Integración social del subnormal. Madrid: Karpos.
- Jamieson, J., D., (1986). Attitudes of Educators Toward the Handicaped. In R. L. Jones (Ed), Attitudes and Attitude Change in special Education: Theory and practice. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 206-223.
- Jimenez, R., B., (1993). Una Escuela para todos: La integración escolar. In Rafael Bautista (Coord.), Necesidades Educativas Especiales (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, 23-36.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1986). Classroom Learning Structure and Attitudes Toward Handicapped Students in Mainstream Settings: A theoretical Model and Research Evidence. In R. L. Jones (Ed), Attitudes and Attitude Change in special Education: Theory and practice. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 118-142.
- 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. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1-20.
- Kloska, T. (1992). El Enfoque de la Escuela Global. Siglo Cero, 143, 12 -14.
- Lambert, J. L., (1988). Caractéristiques des interations éducatives avec des enfants trisomiques 21. Neuropsychiatrie de l'enfance, 36 (7), 271 - 278.
- Larrivée, B., & Cook, L., (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. The Journal of Special Education, 13 (3), 315-324.

- Leandro, S. A. (1990). Avaliação de Projectos e Programas Educacionais: Breve descrição de considerações e aspectos metodológicos. Inovação, 3(4), 19 - 31.
- Leite, E. e alg. (1989). Trabalho de Projecto. : Edições Afrontamento. Porto.
- Llera, J., B., (1986). La Interacción Educativa: Expectativas, Actitudes y Rendimiento. Revista Española de Pedagogia 172, 159-192.
- Lima, M., (1993). Atitudes. In Vala, J. e Monteiro, M., (Org.) Psicologia Social. Fundação Calouste Gulbenkian, 167 - 199.
- Lima, P., R.; Rolim M., L., (1997, 28 de Junho). No reino dos analfabetos. Expresso, p. 15.
- 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.
- Manjon, D. G. (1995): Adaptaciones curriculares (2ª ed. ). Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Marchesi, A., Martín, E., (1995). Perspectivas Atuais em Educação Especial. In Palacios, J., Marchesi, A., (Ed.), Desenvolvimento psicológico e Educação/ Necessidades Educativas Especias Porto Alegre: Artes Médicas, 6-23.
- Marion- Mignon, A., Pezet, G. (1979). L'intégration. Cresas, 18, 9 - 45. :
- Mayor, J., S., (1991). Educación Especial. In Mayor, J., S., (Ed.), Manual de Educación Especial (3ª Ed., pp. 8-30). Madrid: Grupo Anaya.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey e E. Aronson (Ed.). Addison-Wesley.
- Melero, M., L., (1984). La Integración Escolar del deficiente: Viabilidad hoy en nuestras escuelas. Siglo Cero, 94, 24 - 29.
- Melero, M., L., (1995). "Diversidad y Cultura: En busca de los valores perdidos". XXII Reunión científica Anual de AEDES: "10 Años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro". Noviembre, Murcia.

- Metcalf, J., A., (1993). Panorama Ingles de la investigación/Accion en el proceso de Integración de los Niños Discapacitados. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17, 29 - 37.
- Miles, M., B. & Huberman, A., M., (1991). Analyse des donnés qualitatives. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. International Journal of Rehabilitation Research, 20, 29 - 47.
- Monereo Font, C., (1985). Los aprendizajes de supervivencia en sit. De Integración Escolar. Sigco Cero, 102, 29 - 43.
- Monereo Font, C., (1988). Integracion educativa: Sistemas y técnicas. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Monereo Font, C., (1991). Organización y Sistemas de Educación Especial. In Mayor, J., S., (Ed.), Manual de Educación Especial (3ª Ed., pp. 36-55). Madrid: Grupo Anaya.
- Morissette, D. e Gingras, M. (1989): Enseigner des attitudes? Planifier. Interviir. Évaluer. Québec, Paris: DE Broek- Wesmael, Les Presses de l' Université Laval.
- Morales, F., J., Reboloso, E., Moya, M., (1995). Actitudes. In Morales, J., F., /Ed), Psicologia Social. Madrid: McGraw-Hill, 495-621.
- Muntaner, J.J. (1995). "La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, Integración educativa. Inserción social I laboral". Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- O.,M.,S., (1988). International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease, O.,M.,S.,(Tradução Portuguesa do Secretariado Nacional de Reabilitação, Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens. Lisboa; Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989).
- Ortiz, C. (1995). Las personas com necesidades educativas espeeciales. Evolución histórica del concepto. In Alonso V. (dir.), Personas com discapacidad: Perspectivas

- psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintuno de España Editores, S.A.,37-77.
- Panaças, M. (1995). Os professores do 1º Ciclo e a integração escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Palacios, J. (1987). Las atitudes de los profesores hacia la integración.Revista de Educación.(número extra 1987). 209-215.
- Parrila,A.,L. (1992): El professorAnte la integracion escolar: "Investigacion y Formacion". Irala: Editorial Cincel,S. A.
- Pastor, C., G., (1995). Una Escuela Común para Niños Diferentes: La Integración Escolar (2ª., rev.). Barcelona: EUB, S. A..
- Perez, M. R.; Lopez, E.D. (1988). Inteligencia y Potencial de Aprendizaje. Madrid: Editorial Cincel, S. A..
- Pilar Abos & Polaino-Lorente, A., (1986). Integración de Deficientes Mentales Educables: Un Estudio de Actitudes Docentes. Revista Española de Pedagogia, 172, 193-206.
- Puente, T. J. C. (1994). Aprender a Pensar Y Pensar para Aprender (2ª ed.). Madrid: Ministério de Educación y Ciencia. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Rajecki, D. W. (1982). Attitudes: Themes and advances. Sunderland, MA: Sinauer Assciates.
- Raskin, N. J. (1956). The attitude os sighted people toward blindness. Comunicação apresentada no National Psychological Research Council on Blindness.
- Reabilitação Internacional (1981). Carta para os Anos 80, Lisboa: Secretariado de Reabilitação (Tradução do original em língua inglesa Charter For the 80s, New York Rehabilitation International New York Rehabilitation International, 1980).
- Reynolds, D. (1992). Escolarización eficaz de niños con Necesidades Educativas especiales: La investigación y sus implicaciones. Siglo Cero,143, 24 - 32.

- Reynolds, M., C., (1989). An historical perspective: the delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. Vol. 10, 7-11.
- Reynolds, M., C., (1962). A framework for considering some issues in Special Education. Exceptional Children, 28, 367-370.
- Reynolds, Wang, & Walberg, (1987). The necessary restructuring of special and regular education. Exceptional Children, 53, 391-398.
- Ringlaben, R., P., & Price, J., R., (1981). Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. Exceptional Children, 47, 302-304.
- Rodrigues, Armindo (1997). Adaptações Curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais. In Correia, L., M. (Dir.) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 105-141.
- Román Pérez, M. (1994): Currículum y Programación. Madrid: Editorial EOS.
- Rosenberg, M. J., e Hovland, C. I. (1960). Attitude organization and change. Yale: University Press.
- Saenz Barrio, O., (1990). Actitudes de los Profesores ante la Integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una vision desde la literatura científica. Revista Interuniversitária de formação del professorado, 8, 135-150.
- Sanchez, J., e Ruiz, P., (1988). La ensañanza de actitudes y valores. Valência: Nau Libres.
- Salend, S.J., Johns,J. (1983). A Tale of two techers: chaging teacher commitent to mainstreaming. Exceptional Children,39, 651-652.
- Sanches, I., R., (1996). Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementos Educativos no Quotidiano do Professor. Porto: Porto Editora.
- Sazatornil, J.L.L. (no prelo ). Analisis de la interacción y estudio de la diversidad en el desarrollo. Educación y Cultura.
- Semmel, M., Abertnathhy, T., Butera, G., e Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education iniciative. Exceptional Children, 58, 9 - 24.

- 
- Sérgio, N., (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação, 9, 139 -149.
- Skrtic, T., M., (1987). Response to the January executive comentary: No more noses to the glass. Exceptional Children, 53, 535-561.
- Simon, P., (1991). A Integração Escolar de Crianças Deficientes. Lisboa: Edições ASA/Cube do Professor.
- Sindelar, P., T., (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teaches education. The journal of Special Education, 29 (2), 234 - 244.
- Solheim, G., (1988). Conséquences Sociales de L'étiquetage. Handicaps et inadaptations - Les cahiers du CTNERHI, 41, 76 - 79.
- Stainback, S., Stainback, W., (1984). A rationale for the merger of special and regular education. Exceptional Children, 51, 102-111.
- Stephens, T., M., Backurst, A., E. & Magliocca, L., A., (1982). Teaching mainstreamed students. New York: John Willey and Soons.
- Stephens, T., M. & Braun, B., L., (1980). Measures of Regular Classroom Tacher's Toward Handicapped Children. Exceptional Children, 46 (4), 292-294.
- Summers, G. F., (1970). Attitude measurement. Chicago: Rand- McNally.
- Tap, P. (1996). A Sociedade Pigmaleão: Integração Social e Realização da Pessoa. Lisboa: Editions Dunod.
- Thurstone, L. L: (1982).Las atitudes pueden medir-se. In G.F. Summers Medición de actitudes.México: Trillas
- Torre, de la S. (1993). Didactica y Curriculo. Madrid: Dykinson, S. L.
- Torre, de la S. (1995). Innovación en el Contexto Actual de la Reforma. Educar, 19, 7-18.

- Triandis, H. C. (1971). Attitude and attitude change. New York: John Wiley and Sons.
- Triandis, J. L., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1986). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes. In R. L. Jones (Ed), Attitudes and Attitude Change in special Education: Theory and practice. Reston, VA: Council for Exceptional Children. Perspectives and issues in study of attitudes, 21 - 40.
- Trindade, V. M., (1996). Estudo da atitude científica dos professores. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Upton, G. (1992). Superar las dificultades de Aprendizaje en la escuela. Siglo Cero, 143, 16 - 22.
- Únion Nacional de professores- Reino Unido, (1992). La Integracion: Algunas consideraciones practicas. Siglo Cero, 143, 56 - 60.
- Vala, J., (1980). A Análise de Conteúdo. In Silva, A., Pinto, J. (Org.), Metodologias das Ciências Sociais. Ed. Afrontamento, 101 - 127.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. & Kouzekanani (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities. A four-to five-year prospective study. Journal of Educational Psychology, 84 (1), 404 - 412.
- Vayer, P., Roncin, C., (1992): L'integration des enfants handicapés dans la classe. Paris: Les Éditions ESF.
- Vieira, F., & Pereira, M., (1996). "SE HOUVERA QUEM ME ENSINARA..." A Educação de pessoas com Deficiência Mental. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warnock, M., (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Revista de Educación, 45-73.
- Wedell, K., (1981). Concepts of special educacional need. Educacional Today, 31, 3-9.
- Wiesener, H. (1979). A criança deficiente. Hexágono« Roche», 6 (6), 1 - 7.

- Will, M., C., (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. Exceptional Children, 52, 411-415.
- Williams, P., (1993). Integration of students with moderate learning difficulties, European Journal of Special Needs Education 3, 303-319.
- Wolfensberger (1986). El debate sobre la normalización. Siglo Cero, 105, 12-28
- Yates, J., R., (1973). Model for preparing regular Teachers for Mainstreaming. Exceptional Children, 39, 471-472.
- Zucman, E., (1991). Évolution de la notion de handicap. Éducation et Pédagogies, 9.