



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**As Atitudes de Professores do Ensino Básico,
face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais
Na Sala de Aula**

Ref. 17934
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Orientada por:

Prof. Doutor José Morgado

Maria de Fátima Paiva dos Santos

Julho 2008

Gostas da Escola?

Não gostava mas agora gosto...

Porquê?

Tenho uma professora que até se senta ao pé de mim e põe-me a mão na cabeça...

Para quê?

Para eu não ter medo de aprender e às vezes até diz a mim e à Vanessa: isto não custa nada.

Querem ver?...

Outras vezes pede ao Rui que nos ajude e ele tem cá uma paciência...

Quem é o Rui?

É um meu amigo lá da sala...

(diálogo entre a autora e o António, de 8 anos de idade)

A todos os meninos com quem tive o privilégio de me cruzar durante o meu caminho, a todos os colegas professores que me ajudaram neste trabalho e que não têm medo de ensinar e de aprender para sempre, nem de pôr a mão na cabeça dos meninos...

Ao Prof Doutor José Morgado pelo apoio, pela paciência e amizade

Aos meus pais e aos meus filhos Miguel e João
que sempre me deram coragem para ir em frente

Ao Hélio, sem, o qual nunca teria chegado aqui.
Pelos fins de semana sempre a trabalhar e
sobretudo pelo grande apoio emocional e pela
força que sempre me transmitiu.

O meu muito obrigado

ÍNDICE

RESUMO	07
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	15
<i>I. ABORDAGEM TEÓRICA</i>	22
1- AS ATITUDES	22
1.1 - Conceito de Atitude	22
1.2 - Formação das Atitudes	28
1.3 - Atitudes e Comportamentos	31
1.4 - Como Medir as Atitudes	33
1.5 - Modificação das Atitudes	35
1.6 - Atitudes Face à pessoa com Deficiência	36
1.7 - Atitudes dos Professores face à inclusão das crianças com NEE	38
2- EVOLUÇÃO DAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	42
2.1 - Da Perspectiva Assistencial à perspectiva Educativa	43
2.2 - O Atendimento às crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais: Da Segregação à Integração Escolar	46
2.3 - A Educação Especial em Portugal	55
2.4 - A Caminho da Escola Inclusiva	60
2.4.1 - A Qualidade na Educação e a Inclusão dos alunos com NEE	66
2.4.2 - A importância da Formação Contínua de Professores na Inclusão de alunos com NEE	70

1.1 – Introdução	74
1.2 – Problemática	75
1.3 – Objectivos	78
1.4 – Hipóteses	78
2- METODOLOGIAS	80
2.1 – Metodologia	80
2.2 - Definição da População	83
2.3 - Caracterização da Amostra	84
2.4 – Instrumentos	87
2.5 – Procedimentos	96
3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
3.1 - Análise dos resultados	100
3.2 - Interpretação dos resultados	134
4- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	145
5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS	154
Anexo 1 Dados referentes à amostra	175
Anexo 2 Questionário	183
Anexo 3 Comentários	189
Anexo 4 Entrevistas	193

LISTA DE QUADROS

- Quadro nº1 Resumo de definições de atitudes
- Quadro nº2 Modelos tradicionais (integrativos) e Modelos da escola inclusiva
- Quadro nº3 Processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade
- Quadro nº4 Etapas do desenvolvimento da carreira dos professores
- Quadro nº 5 Características fundamentais dos paradigmas Quantitativo e Qualitativo
- Quadro nº6 Professores em exercício em Portugal em 2006/2007
- Quadro nº7 Constituição da amostra
- Quadro nº8 Dados pessoais dos professores
- Quadro nº9 Formação dos professores na área das NEE
- Quadro nº10 Situação dos professores na profissão
- Quadro nº11 Caracterização da amostra dos professores entrevistados
- Quadro nº12 Itens da AFI
- Quadro nº13 Dimensão Direito à Inclusão
- Quadro nº 14 Dimensão Condições de sucesso na sala de aula
- Quadro nº 15 Dimensão Benefícios da inclusão
- Quadro nº: 16 Dimensão : Comportamento dos Alunos com NEE
- Quadro nº 17 Dimensão: Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar
- Quadro nº 18 Dimensão: Estereótipos
- Quadro nº19 Roteiro para a entrevista
- Quadro nº20 Itens da AFI mais importantes a favor da inclusão
- Quadro nº21 Itens da Escala mais importantes para os professores do 1º ciclo a favor da inclusão
- Quadro nº22 Itens da Escala mais importantes para os professores do 2º e 3º ciclos, a favor da inclusão
- Quadro nº 23 Itens da Escala mais importantes para os professores de educação especial a favor da inclusão
- Quadro nº 24 Observações e comentários realizados pelos professores
- Quadro nº 25 Observações e comentários realizados pelos professores
- Quadro nº 26 Observações e comentários realizados pelos professores
- Quadro nº 27 Observações e comentários realizados pelos professores

RESUMO

O presente estudo “atitudes de professores do ensino básico (EB) face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na sala de aula”, aborda os conceitos de Atitude, Educação Especial, Inclusão Escolar e Qualidade na Educação.

Foi realizada uma revisão da literatura, envolvendo o conceito de atitude e a sua relação com a inclusão dos alunos com NEE. Embora alguns estudos contradigam outros, parece possível afirmar que as atitudes dos professores quando positivas facilitam a inclusão dos alunos com NEE na escola e na sala de aula.

Fizemos também um percurso pela evolução do atendimento às crianças com NEE, até chegarmos à caminhada para a escola inclusiva. Poderemos dizer que existe uma grande evolução mas muito ainda terá que ser feito, sobretudo nos aspectos referentes à qualidade na educação e à formação dos profissionais como promotores dessa qualidade e duma escola que se pretende realmente inclusiva.

Definimos como primeiro objectivo do estudo, caracterizar as atitudes dos professores do EB, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, identificando as diferentes variáveis que interferem nas atitudes manifestadas.

Como segundo objectivo verificar a natureza das dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que manifestam.

Em termos de metodologia, utilizámos uma escala Atitudes Face à Inclusão (AFI) já validada. Colocámos esta escala num site on line e solicitámos aos professores que a preenchessem e fossem passando a informação a outros. Constituímos assim uma amostra não probabilística, de conveniência tipo bola de neve. Responderam-nos 130 professores, mas apenas estavam completos e puderam ser utilizados 108 questionários

Este questionário numa primeira parte caracterizava os respondentes, da segunda parte constava a escala já referida. No fim da segunda parte os sujeitos poderiam responder a duas questões, uma fechada e uma aberta.

Como variáveis independentes definiram-se: Idade, Tempo de docência, Grau Académico, Nível de Ensino, Situação na profissão, Tipo de formação e Experiência com alunos com NEE.

Os dados foram tratados de forma quantitativa através do programa SPSS e de forma qualitativa, através de análise de conteúdo.

Para responder ao segundo objectivo foram feitas entrevistas, que foram tratadas de forma qualitativa.

No que se refere à avaliação efectuada pela escala, como resultados mais significativos obtidos nesta investigação, tendo em conta as variáveis, poderíamos salientar o seguinte:

Idade: Não parece ser muito significativa a relação existente entre a idade dos docentes e as atitudes face à inclusão. Das 27 questões da escala apenas em duas se encontraram diferenças estatisticamente relevantes.

Tempo de serviço docente: também não se verifica relação significativa entre esta variável e as atitudes face à inclusão. Apenas numa questão merece relevo em termos estatísticos.

Grau académico: A relação existente entre o grau académico e a atitude face à inclusão não é significativa.

Nível de ensino: os professores do 1º ciclo apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os professores dos 2º e 3º ciclos.

Situação na profissão: encontramos uma relação significativa entre a situação na profissão e o direito à inclusão. Assim os professores com vínculo efectivo têm atitude mais positiva face à inclusão do que os que não têm.

Formação: esta é a variável onde encontrámos resultados mais significativos. Existe uma relação evidente entre a formação em Necessidades Educativas Especiais e as atitudes face à inclusão. Assim os professores sem formação nesta área mostram atitudes mais negativas face à inclusão dos alunos com NEE.

Experiência com alunos com NEE: não foi possível verificar esta variável, já que apenas dois dos sujeitos nunca tinham trabalhado com crianças com NEE. Pensamos que esta situação se deve ao facto de em Portugal a maior parte das escolas terem crianças em integração escolar

nº de alunos por turma: encontramos uma relação significativa existente entre esta variável e as atitudes face à inclusão. Assim os professores com turmas até 20 alunos manifestam atitudes mais positivas do que os que têm turmas maiores.

Era solicitado também aos professores que das condições: Atitudes dos Professores; Técnicos especializados; Formação específica; Metodologias de ensino; Avaliação/acompanhamento dos alunos; Colaboração entre Professores e Materiais e recursos, escolhessem por ordem decrescente (da mais importante para a menos importante) as que consideravam mais importantes para um verdadeiro processo de inclusão. Chegámos aos seguintes resultados:

Para o total dos sujeitos que responderam, os professores atribuem mais importância à condição que depende exclusivamente deles: As atitudes.

É relevante que das 4 condições que os professores consideram como mais importantes 3, referem-se a situações que são da responsabilidade dos próprios: Atitudes, Formação e Metodologias de Ensino.

Também gostaríamos de salientar que a colaboração entre professores referida por toda a literatura como fundamental para o processo de inclusão dos alunos aparece apenas referida em 6º lugar.

Quer os professores do 1º ciclo, quer os de educação especial mantêm esta tendência. Apenas os professores do 2º e 3º ciclos, escolhem em 1º lugar a condição técnicos especialistas, em 2º lugar a Formação específica, em 3º lugar colocam a questão das metodologias de ensino e só em 4º lugar as atitudes.

Consideramos muito relevante a atribuição que os docentes fazem às condições que têm a ver consigo e não com situações externas.

Poderíamos inferir que os docentes têm maior consciência de que a inclusão dos alunos com NEE, depende mais de si e da sua formação.

Na questão que era colocada de forma aberta aos docentes e após tratamento dos dados recolhidos (tratamento através de análise de conteúdo) queremos salientar que:

58% dos professores reconhece os benefícios da inclusão e 47% não atribui à heterogeneidade nenhum malefício para o sucesso escolar dos alunos, considerando 45% dos docentes que a situação de inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.

É interessante salientar ainda a importância que os professores atribuíram à responsabilidade e ao envolvimento da comunidade educativa no processo de inclusão dos alunos com NEE (33%).

No que se refere aos resultados obtidos nas entrevistas podemos referir que os professores continuam a valorizar o benefício da inclusão para todos os alunos e referem como maiores dificuldades para a promoção da educação inclusiva, as características dos próprios alunos, nomeadamente a etiologia da deficiência, a dimensão pessoal do professor, onde incluem as atitudes negativas, a falta de colaboração entre os profissionais e a falta de formação na área das necessidades educativas especiais

Como conclusão o nosso estudo aponta como causas mais evidentes das atitudes mais positivas ou mais negativas face à inclusão, a formação dos professores e a dimensão pessoal. Poderíamos terminar dizendo que a inclusão estará mais dependente dos próprios professores (factores pessoais) do que de factores contextuais.

ABSTRACT

This study “attitudes of the basic teaching (EB) teachers towards the inclusion of the students with special teaching needs (NEE) in the classroom” invokes the concepts of Attitude, Special Education, School Inclusion and Education Quality.

A literature revision was done involving the attitude concept and its relation with the inclusion of students with NEE. Although some studies refute others, it seems possible to say that the teachers attitudes when are positive make easier the inclusion of the students with NEE in the school and in the classroom.

We have done also a course along the evolution of the attention given to children with NEE, until we get the way to arrive to the inclusive school. We can say that there is a big evolution but there is also a lot to be done specially in the aspects that concerns the education quality and a school that is intended to be more inclusive.

We defined as first goal of the study, characterize the attitudes of the EB teachers towards the inclusion of the students with NEE in the classroom identifying the different variables that interfere in the stated attitudes.

As second goal, verify the nature of the difficulties that the teachers feel to promote the inclusive education and relate them with the type of attitudes stated.

In methodology terms, we used a scale Attitudes Towards Inclusion (AFI) already valued in Portugal. We have placed this scale in a site on line and asked the teachers to fill it and transmit the information to others. We have created this way a non probabilistic sample of convenience as a kind of snow ball.

130 teachers answered us but only 108 questionnaires were completed and could be used.

This questionnaire in a first part characterized the respondents and in the second part was composed of the above mentioned scale. In the end of the second part the individuals could answer to two questions one closed and another open.

As independent variables were defined: Age, Period of Teaching, Academic Degree, Teaching Level, Job Situation, Type of Training and Experience with NEE students.

The data was treated in a quantitative way through the programme SPSS and in a qualitative way through a content analysis.

To answer to the second goal were made interviews that were treated in a qualitative way.

In reference to the evaluation made by the scale, as the most significant results obtained in this investigation, having into account the variables, we could enhance the following:

Age: It seems not to be very significant the relation between the age of the teachers and the attitudes towards inclusion. From the 27 questions of the scale we only found statistically relevant differences in two.

Period of Teaching Service: isn't also verified significant relation between this variable and the attitudes towards inclusion. Only one question deserves importance in statistic terms.

Academic Degree: the relation between the academic degree and the attitude towards inclusion is not significant.

Teaching level: the first Grade teachers present more favourable attitudes towards inclusion than the teachers of the 2nd and 3rd Grade.

Job Situation: we find a significant relation between the job situation and the inclusion right. This way the teachers with an effective link have a more positive attitude towards inclusion than the ones that don't have.

Training: this one is the variable where we find more significant results. There is a clear relation between the training in special teaching needs and the attitudes towards inclusion. This way the teachers without training in this area show more negative attitudes towards the inclusion of the students with special needs.

Experience with students with NEE: was not possible to verify this variable because only two of the individuals had never worked with children with NEE. We think that this situation is because of the fact that in Portugal most part of the schools have children in school integration.

Number of students by class: we found significant the existing relation between this variable and the attitudes towards inclusion. This way the teachers that have classes with less than 20 students had shown more positive attitudes than those ones that have bigger classes.

It was also asked to the teachers that from the following conditions: Teachers Attitudes; Specialized Technicians, Specific Training; Teaching Methodologies, Evaluation/Attendance of the students; Collaboration between teachers and materials and Resources to choose by a decreasing order (from the most important to the least important) the ones that they characterize more important to a true process of inclusion. We arrived to the following results:

To the total of individuals that answered, the teachers give more importance to the condition that depends exclusively of themselves: the attitudes.

It is relevant that from the 4 conditions that the teachers consider as more important 3 refer to situations that are of their own responsibility: Attitudes, Training and Teaching Methodologies.

We also would like to refer that the collaboration between teachers referred in all literature as fundamental to the process of inclusion of the students, appear only in 6th place.

Either the first Grade teachers, either the ones of the special education maintain this tendency. Only the teachers of the 2nd and 3rd Grade choose in 1st place the condition specialist technician, in 2nd place the specific formation and in 3rd they place the question of the teaching methodologies and only in 4th place the methodologies.

We consider of big relevance the attribution that the teachers do to the conditions that are related with themselves and not with external situations.

We could infer that the teachers have a bigger conscience that the inclusion of the students with NEE, depend more of themselves and of their formation.

In the question that was placed to the teachers in an open way and after the recovered data treatment (treatment through content analysis) we want to enhance the following:

58% of the teachers recognize the benefits of the inclusion and 47% does not confer to the heterogeneity any malefic to the school success of the students, 45% of the teachers consider that the situation of the inclusion promotes new situation of learning to the other students.

It is interesting to enhance also the importance that the teachers conferred to the responsibility and to the participation of the teaching community in the process of inclusion of the students with NEE (33%).

In what concerns to the obtained results in the interviews, we can refer that the teachers still continue to valorise the benefit of the inclusion to all the students and refer as bigger difficulties to the promotion of the inclusive education, the characteristics of the proper students, namely the aetiology of the deficiency, the personal dimension of the teacher, where are included the negative attitudes, the lack of collaboration between professionals and the lack of training in the area of the special needs education.

As a conclusion, our study points out as more evident causes of the more positive or more negative attitudes towards inclusion, the training of the teachers and the personal dimension

We could end saying that the inclusion will be more dependent of the teachers themselves (personal factors) than of contextual factors.

«Só se educa inteligentemente
se se educa pelo coração e com amor»
João dos Santos in «Ensaio sobre Educação
-O Falar das Letras

INTRODUÇÃO

A filosofia em relação à educação das crianças com necessidades educativas especiais, tem vindo a mudar ao longo do tempo. Durante trinta anos temos por motivos profissionais acompanhado esta mudança. Saber porque é tão difícil passar da integração escolar para a inclusão, foi motivo suficientemente forte para além das razões académicas, justificar a escolha deste tema e optarmos por fazer esta investigação.

Ao longo da história da humanidade, podemos observar uma multiplicidade de atitudes para com o indivíduo diferente. As pessoas com deficiência têm uma história para contar de inúmeras situações de rejeição, de segregação e de exclusão.

A história do atendimento a esta faixa da população reflecte naturalmente a imagem da evolução da sociedade ao longo dos tempos, dos valores que a conduziram nas diferentes épocas, das atitudes que foi valorizando em diferentes períodos históricos.

As duas guerras mundiais e as transformações sociais do pós - guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, são factos que contribuíram para a constatação de que a segregação, quer a nível educacional, quer a nível social, não é uma atitude natural, nem desejável (Vieira, 1984).

O princípio de que o cidadão com deficiência deveria desenvolver uma vida tão normalizada quanto a sua deficiência lhe permitir, consagrado por exemplo no artigo 38º da “Carta Para os Anos 80” começa a ser assumido por várias organizações e movimentos internacionais.

A aplicação deste princípio associado à democratização do ensino, tornando-o acessível e até obrigatório para todos, começa a exercer pressão sobre a escola.

Vai enfrentar-se a diferença com um outro “olhar”, começam, por outro lado a surgir associações de pais, criando-se assim, uma mudança de filosofia relativamente à educação especial: é a fase da integração.

Nos Estados Unidos da América a partir de 1975, com a publicação da Public Law¹. Em Inglaterra, com a publicação do Warnok Report Special Education Needs, em 1978, dá-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola regular.

A Public Law, lei da educação para todas as crianças deficientes que, em termos de política de educação, representa uma alternativa à colocação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas especializadas, introduz o princípio da integração.

A integração que pressupõe o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade, começou assim, a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60.

No final dos anos 60, surgiram então fortes movimentos sociais e políticos, legislativos e educacionais, os quais, aliados aos progressos verificados a nível técnico e científico põem em causa o sistema tradicional de atendimento às crianças deficientes, entendido como educação especial.

O Warnok Report Special Education Needs (citado por Bairrão, 1981) define integração como “*o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes*”, constituindo-se como documento de enorme importância relativamente à integração, que está perspectivada sobre três formas: integração de locais, integração social e integração funcional que, devem ser progressivamente implementadas “*como e quando isso for humanamente possível*”.

O Warnok Report introduz também pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representa um contraponto às categorizações existentes até então.

Vem “convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da Educação Especial” (Marchesi & Martin, 1995,p.11). A partir desta altura passa-se a centrar a atenção no ambiente educativo e não como até aqui na criança.

¹ a Public Law é definida, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993) e Correia (1999) como “*a magna carta da educação para todas as crianças que tem sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente*”

Necessidades Educativas Especiais são, assim, e de acordo com este documento aquelas que requerem o fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca em 1994 retoma o conceito de Necessidades Educativas Especiais, redefine-o e alarga-o: *“de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”*. (Artº 3 Declaração de Salamanca)

Esta Conferência sobre a Educação para Todos teve como principal objectivo, chamar a atenção para a necessidade de conseguir escolas com uma orientação inclusiva como melhor meio de combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, contribuindo assim para que se constituam sociedades mais justas, mais inclusivas

A mesma culminou com a redacção de uma declaração assinada por diversos países, onde foi proposto estabelecer programas de resposta às Necessidades Educativas Especiais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos (Veiga et al, 2000). A educação de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais no quadro do sistema regular da educação, numa perspectiva inclusiva, passa a ser inevitável.

O conceito de inclusão que deu origem à Escola Inclusiva ou Escola para Todos (Unesco, 1998; Arnaiz, 1996; Arnaiz, 1997 a; Sapon-Shevin, 1996; Wang e Reynolds, 1996; Murphy, 1996; Giangreco, 1999; Thomas, 1997) e o de educação inclusiva (Rodrigues, 2000), vieram alterar profundamente as práticas tradicionais, substituindo-as por uma concepção mais global na qual todo o aluno tem direito a uma educação sem exclusões.

Esta nova realidade escolar requer que a resposta às dificuldades educativas passe a ser da responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Uma característica importante das escolas inclusivas é a mudança de atitudes relativamente às diferenças entre os alunos. Numa sociedade pouco habituada a valorizar a diferença, muitos obstáculos se têm colocado, uns estarão vencidos mas bastantes estão por vencer.

Um dos obstáculos comentados na literatura como muito difícil de vencer chama-se atitudes. A nossa experiência profissional demonstrou a dificuldade de trabalhar com as atitudes dos intervenientes neste processo: professores, pais, órgãos de gestão entre outros. Muitos estão ainda marcados por ideias e preconceitos antigos, medos e confusões entre integração e inclusão.

Como veremos nos capítulos seguintes, nem mesmo os investigadores são unânimes sobre o conceito de Inclusão, mas é consensual que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser educados na escola do seu bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade, com colegas sem deficiências (Porter,1995)

Posicionamo-nos claramente ao lado dos que defendem o direito das crianças em aprenderem juntos. Sabemos que um dos pilares do sucesso desta filosofia e para que se torne uma prática são os professores.

As práticas que adoptarem e as decisões que tomarem interferirão seguramente no processo de inclusão.

As atitudes dos professores que muitos estudos associam às suas concepções pedagógicas, à sua formação, à sua experiência, parecem ser determinantes para as possibilidades e limites da inclusão (Arias, Janarro & Verdugo, 1995; Moberg, 1997; Pescador, Palomares e Arrang, 1999).

Neste estudo vamos tentar conhecer as atitudes de professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Regular (ER) e na sala de aula, bem como tentar compreender a natureza qualitativa das dificuldades que dizem sentir para que quando ultrapassadas possam transformar-se em verdadeiros impulsionadores da inclusão.

Consideramos de toda a pertinência a realização deste estudo, pois como refere Ainscow (2002), há a necessidade de estudar os processos de inclusão, em todas as componentes e dimensões incluindo os seus protagonistas. No nosso caso os professores.

Para a realização deste estudo definimos como objectivos específicos:

-
- 1- Compreender as relações existentes entre " condições de trabalho", "formação", "idade e tempo de serviço"; "experiência de ensino com crianças com NEE", "tipo de função", e as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão dos alunos com NEE
 - 2- Relacionar as variáveis independentes ("Idade"; "Tipo de Professor"; "Grau Académico"; "Formação e Informação Recebida"; "Tempo de Docência"; "Situação na Profissão"; "Nível de Ensino"; "Nº de Alunos por sala"; "Experiência com Alunos com NEE"; com o tipo de atitude manifestada pelos docentes dos diferentes níveis de ensino
 - 3- Constatar a natureza das principais dificuldades, de professores do ensino básico, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva

Como hipótese geral, consideramos que:

As Atitudes de Professores de Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula estão influenciadas por factores pessoais e contextuais.

Como questões de estudo:

- Qual a natureza das dificuldades que os Professores dizem sentir para promover a Educação Inclusiva?
- Os professores atribuem a natureza das dificuldades sentidas mais a factores externos do que a si próprios?
- Os Professores consideram a colaboração entre profissionais como essenciais para o processo de inclusão?

Para a recolha de informação, utilizámos uma escala de atitudes, que poderia ser respondida no site www.surveymonkey.com.

Dada a grande variabilidade de conceitos existentes na literatura, na 1ª página da escala, os professores eram chamados à atenção para alguns conceitos, tais como:

"Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especiais, adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno". (Correia,2003).

Estes alunos podem beneficiar de serviços de educação especial.

Por Serviços de Educação Especial:

“O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial “. (Correia,2003)

Utilizámos ainda uma entrevista semi-estruturada.

Para o tratamento da informação utilizámos a abordagem quantitativa através de SPSS e qualitativa através de análise de conteúdo.

Este trabalho é composto por 7 capítulos:

No Capítulo 1 abordaremos o conceito de atitudes e a sua formação, bem como se poderão medir, a relação existente entre estas e os comportamentos. Abordamos ainda as atitudes face às pessoas com deficiência e especificamente as atitudes dos professores face aos alunos com NEE.

No Capítulo 2, fizemos a revisão da literatura acerca das perspectivas sobre a educação das crianças com NEE. Desde a exclusão até à escola inclusiva, fazendo referência à relação existente entre uma escola de qualidade e a a inclusão, bem como à importância da formação dos professores no processo de inclusão.

No Capítulo 3, contextualizamos o estudo, traçamos os objectivos, as hipóteses e as questões da investigação.

No Capítulo 4, apresentamos a metodologia por nós utilizada para realizar a nossa investigação.

No Capítulo 5 são apresentados e discutidos os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados, confirmando ou não estudos realizados por outros investigadores.

No Capítulo 6 serão apresentadas as conclusões, com base nos resultados do nosso estudo

Finalmente no Capítulo 7 será apresentada toda a bibliografia consultada para realização do estudo

I- ABORDAGEM TEÓRICA

1- AS ATITUDES

O conceito de atitude existe na Língua Portuguesa não só como sinónimo de postura, mas também como sinónimo de propósito, norma ou procedimento.

No princípio do século existiam duas expressões que pretendiam especificar o conceito de atitude: “atitude motora” e “atitude mental”.

O problema do conhecimento das atitudes dos indivíduos põe-se ao nível da importância do seu carácter, quer individual, quer ao nível interpessoal e tem vindo a crescer em termos sociais e políticos.

Dado que parece ter relevância a atitude dos professores na inclusão dos alunos com NEE, vamos neste capítulo procurar fazer uma revisão da literatura sobre esta temática.

1.1- CONCEITO DE ATITUDE

Segundo Steele (2003) e Giges & Garcia (2002) as atitudes positivas face à inclusão, são essenciais em qualquer programa que pretenda ter êxito.

As atitudes para cada indivíduo, estão relacionadas com o que ele vê e ouve, o que ele pensa e fala (Allport, 1968).

De acordo com Thomas & Znowiecki, referido por Allport (1968) “as atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas actuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direccionada para um objecto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor (p.62).

A literatura relacionada com esta temática (Mortimore & alt, 1988; Tizard & alt, 1988; Muttr & alt . 1979; Rosenthal & Jacobsen, 1968, cit em Gerschel, 2003; Giges & Garcia, 2002), evidencia a influência das atitudes e expectativas dos professores e a sua implicação no rendimento e na conduta dos alunos com NEE. A investigação nesta área abrange uma diversidade de perspectivas que poderíamos organizar em quatro grupos.

Um primeiro grupo inclui os efeitos de rotular os alunos com NEE no ambiente educativo. Estão neste grupo Siperstein & alt. (1980); Gottlieb (1986); Bromfield & alt. (1986).

Num segundo grupo e dos estudos mais antigos que se conhecem, enquadram-se as investigações cuja temática é a adaptação social das pessoas com deficiência em contextos inclusivos, perante a avaliação do auto conceito e da sua categoria sociométrica, comparando com o conceito que tinham os estudantes quando estudavam em situação de inclusão (Mayrowitz, 1962; Carrol, 1967).

Um terceiro conjunto , procura medir as atitudes dos pares face aos alunos com deficiência (Hoben, 1980; Mchale & Simeonsson, 1980; Johnson & Johnson, 1981; Miller & Gibbs, 1984; Bak & Siperstein, 1986; Lewis & Lewis, 1988; Shapiro & Morgolis, 1988; Jenkis & alt, 1989)

Por último, há outro grupo de investigadores que fizeram incidir os seus estudos nas atitudes dos professores e nos factores que influenciam a formação das mesmas (Hegarty e Pocklington, 1981; Reynolds & alt, 1982; Aloia & Macmillan, 1983; Stainback & Stainback 1984; Thomas , 1985).

De uma certa forma, qualquer um de nós tem uma ideia mais ou menos aproximada do conceito de “atitudes”. O que é difícil é tentar circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os pressupostos que afinam o próprio conceito, distinguindo-o de outros conceitos.

Mais difícil se torna ainda tentar estabelecer uma relação entre atitudes e comportamentos observáveis, porque as atitudes não são propriamente uma entidade observável, são sim construções teóricas obtidas indirectamente por deduções lógicas, através de algumas formas de comportamento normalmente verbal.

Vamos agora tentar resumir alguns princípios subjacentes à teoria sobre atitudes:

As atitudes são fomentadas por estímulos externos. Não são inatas, aprendem-se e vão-se modelando durante a nossa vida:

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

As atitudes implicam juízos avaliativos:

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

As atitudes podem comunicar-se:

“ Combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam na predisposição para responder favorável ou desfavoravelmente, face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objectos (Johnson e Johnson, 1986,p.119).

As atitudes levam a pessoa a comportar-se de uma forma determinada:

“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 as suas atitudes e crenças num sistema interno consistente e estável, que em muitos casos pode ser rígido, como o que é evidenciado pela sua resistência à mudança (Triandis 1974, citado em Lima, 2004).

As atitudes são construções enquadráveis no sistema cognitivo:

“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. Por definição as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento “ (Jaspars, 1986,p.22).

As atitudes são complexas e multidimensionais:

“Atitude é uma disposição fundamental que intervem, juntamente com outras influências, na determinação de uma diversidade de comportamento face a um objecto ou classe de objectos, as quais incluem declarações de crenças e sentimentos acerca do objecto e acções de aproximação” (Summers,1982).

As atitudes são variáveis:

“Um conjunto de reacções afectivas para com o objecto da atitude , derivado de conceitos, ou crenças que o sujeito possui acerca desse objecto e predispondo-se a comportar-se de uma certa maneira para com o objecto da atitude” (Shaw e Wright, 1967 p.10).

Os indivíduos que mantêm atitudes diferentes face a um objecto diferem nas suas crenças relativamente ao que é verdadeiro ou falso em relação a esse objecto:

“Atitude é um grau de afecto positivo ou negativo associado a algum objecto psicológico” (Thurstone, 1982,p.39).

Poderemos dizer que as atitudes são construções teóricas, que se inferem, partindo da observação do comportamento, porque não são só por si observáveis. Por este motivo é tão difícil medi-las. São compostos psíquicos unitários, relativos ao que o indivíduo pensa, sente e faz (Pastor, Ramos 1994).

Segundo McGuire (1969), nas atitudes estão contidos três componentes: cognitivo, afectivo e comportamental.

No componente cognitivo, incluem-se as opiniões, pensamentos e crenças acerca do objecto de atitude, por exemplo, a inclusão dos alunos com NEE e resulta de uma construção racional do objecto, a partir da ponderação de factos relevantes a seu respeito, sejam eles positivos ou negativos (Aronson, Wilson e Akert, 1997) .

O componente afectivo, reflecte os sentimentos e preferências. O agrado e o desagrado. Esses sentimentos e afectos são com frequência resultado da posição do objecto atitudinal dentro do sistema de valores de cada indivíduo.

Para Morissette e Gingras (1989) a atitude faz sobretudo parte do domínio afectivo, assumindo as seguintes dimensões:

- Não são inatas. São adquiridas de acordo com as experiências e as interacções com os outros sujeitos no meio envolvente.
- Logo que adquiridas, transformam se em disposições interiores, que se podem traduzir por respostas ou reacções estáveis, favoráveis ou desfavoráveis, relativamente a certos elementos do meio.
- Enquanto manifestações observáveis, geram emoções, isto é, respostas ou reacções emotivas internas, sejam positivas ou negativas.

- Estão relacionadas com os afectos e assim dizem respeito ao estado de prazer ou desprazer, disposição efectiva elementar de aproximação ou de afastamento perante uma situação ou um sujeito.

O componente comportamental, verifica-se na reacção que o indivíduo manifesta na presença do objecto atitudinal. Pode definir-se como a preparação, orientação ou predisposição para actuar. Poderíamos dizer que a componente comportamental será a reacção aberta (visível), que o indivíduo manifesta na presença do referente.

Segundo Triandis, Adamopoulos e Brinberg (1986), as respostas que o sujeito dá perante o objecto da atitude, pode categorizar-se em função de três parâmetros:

Intensidade: Inclui comportamentos de subordinação (ex: aceitar, pedir ajuda) ou insubordinação (ex: criticar).

Avaliação: Contempla comportamentos de fuga (ex: escusa de contacto) ou associação (cooperação).

Actividade: Está associada a comportamentos, quer de agressão aberta quer de agressão encoberta (ex: desprezo).

Normalmente são usadas escalas de distanciamento social ou observação directa, em contextos experimentais e naturais, para avaliar a componente comportamental das atitudes.

Conscientes de que não existem definições completas sobre esta temática, vamos apresentar de seguida um quadro resumo com definições de vários autores, desde 1950 (embora se conheçam definições desde 1932), que se debruçaram sobre o tema, partilhando a opinião de Allport (1935): “É mais difícil definir as atitudes do que medi-las”.

Quadro nº 1 - Resumo de definições de atitudes

Ano	Autor	Definição
1954	Allport	“ A Atitude é um estado mental, ou neuronal, organizado através de experiências, que exerce uma influência directa e ou dinâmica, sobre a resposta do indivíduo a todos os objectos e situações com os que está relacionado” (p.451).
1960	Rosemberg J.Hovland	“As atitudes são predisposições a responder de uma determinada forma face a uma classe especifica de objectos”(p.1).
1971	Triandis	“ Atitude é uma ideia prevista de uma carga emocional que predispõe a uma série de acções perante um determinado tipo de situações sociais (p.2).
1982	Rajecki	“As atitudes implicam juízos avaliativos que a pessoa efectua através de uma avaliação prévia e deliberada de objectos de atitude. Não se limitam a perceber o objecto e efectuar uma descrição narrativa do mesmo.”
1988	Aznem	“Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento (p.4)
1989	Lamberth	“Atitudes é uma resposta avaliativa , relativamente estável, em relação a um objecto, que tem componentes e consequências cognitivas, afectivas e provavelmente comportamentais (p.217)
1997	ARonson Wilson e Akert	“São constructos hipotéticos que, nesse caso, permitem a integração conceptual de três dimensões que formam uma estrutura relativamente estável: a dimensão cognitiva , afectiva e comportamental”

Como podemos verificar muito teóricos ficaram-se por uma definição restritiva do conceito de atitude. Uns realçam a componente cognitiva, outros a afectiva ou social, outros entendem-na como algo que não se pode separar e outros como um conceito que engloba diferentes componentes, como por exemplo Triandis (1971):

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

Como verificamos pelas definições citadas, a definição mais aceite sobre as atitudes é aquela que contem a perspectiva das componentes. Das definições revistas aceitamos que a base para conceptualizar o conteúdo de uma atitude é a sua estrutura categorial, sendo constituída pelas três componentes já atrás referidas.

Neste modelo das três componentes é postulada a inter relação entre as várias categorias de resposta atitudinal, onde a medição das atitudes corresponde à avaliação de um destes tipos de resposta atitudinal.

De acordo com Lima (2004) pode-se afirmar que as atitudes não nascem de um vazio social, antes pelo contrário, são fruto da interacção social, de processos de comparação, diferenciação social, que possibilitam ao indivíduo situar-se face aos outros num determinado momento.

Assim, encontra-se por um lado, semelhanças nas atitudes dos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo e, por outro, uma evolução das posições individuais e grupais ao longo do tempo. Este autor ainda refere que, apesar de existirem divergências no conceito de atitude é possível encontrar alguns aspectos em comum, tais como:

- As atitudes são a expressão de experiências subjectivas, têm um carácter apreendido e são susceptíveis de mudança;
- As atitudes referem-se a um objecto, ou seja, uma atitude face a qualquer coisa;
- As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa, isto é, uma atitude traduz sempre uma posição face a um objecto, que pode ser exprimida por gosto/não gosto, concordo/discordo;
- As atitudes não são observáveis directamente, mas podem ser inferidas a partir das respostas dadas pelos indivíduos.

Deste modo, poder-se-á dizer que, as atitudes constituem-se como um constructo directamente relacionado com os aspectos comportamentais e cognitivos e, referem-se a um sentimento pró ou contra um determinado objecto atitudinal, que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da actividade humana.

1.2 -FORMAÇÃO DAS ATITUDES

A diversidade de abordagens e definições do conceito de atitude, reflecte-se também numa diversidade de perspectivas teóricas sobre o processo de formação das atitudes.

Segundo Ferreira (1994), será possível conjugar as explicações hereditárias e ambientalistas na investigação sobre o processo de formação de atitudes.

Este autor refere ainda a existência de contributos não apreendidos, ou seja, de características genéticas e fisiológicas na formação de atitudes, embora lhes atribua uma menor importância enquanto elementos no processo de formação de atitudes.

Lima (2004) por sua vez afirma que, apesar das várias “fontes de influência” referidas por diversos autores, as respectivas investigações inclinam -se para o carácter apreendido das atitudes. Este autor salienta ainda que se podem considerar duas grandes linhas teóricas que explicam o processo de formação de atitudes: uma centrada nos processos cognitivos e que remete o problema da formação para a questão da aquisição de crenças e outra, que analisa este processo, enquanto processo afectivo, sem necessidade de um suporte racional.

A perspectiva cognitivista afirma, que as atitudes dos indivíduos, face a determinados objectos, são a informação que estes possuem sobre o mesmo, ou seja, as suas crenças acerca desse mesmo objecto.

A segunda perspectiva teórica, parte de pressupostos menos racionais e liga a formação de atitudes a experiências emocionais. Assim, de acordo com uma perspectiva mais centrada na componente afectiva das atitudes, propõe o que designou por “efeito da mera exposição” para descrever o facto de ao expor repetidamente os indivíduos a um mesmo estímulo, melhorar a atitude face a esse estímulo.

Desta forma, demonstra que a familiaridade do estímulo pode ser considerada como factor responsável pelo aparecimento de sentimentos positivos face a um objecto inicial neutro, ou seja, pode alterar o posicionamento de um indivíduo face a um determinado objecto.

Outro processo importante na formação das atitudes, nesta perspectiva, é o condicionamento clássico, que consiste no facto de um estímulo anteriormente neutro se pode tornar positivo ou negativo por ter sido colocado em contacto com outro estímulo, que previamente já provocara essa resposta emocional.

O condicionamento poderá, também, ser obtido por observação da experiência de terceiros, ou ainda, por reforço ou punição, conforme a resposta ao estímulo é desejado ou não. Neste caso, o condicionamento dir-se-á instrumental.

Dada a complexidade e extensão deste tema bem como aos inúmeros trabalhos de investigação que se debruçaram sobre a formação das atitudes optamos por abordar aqui só os aspectos relacionados com a problemática das atitudes para com as crianças com NEE.

Navas, (2004) realizou um estudo que tinha como objectivo identificar as variáveis predictoras das atitudes dos alunos face à integração de alunos com NEE no Ensino Regular. Chegou às seguintes conclusões:

- As atitudes dos alunos ditos “normais” face à integração, parecem depender mais dos pais;
- As atitudes dos estudantes “normais” face à integração, não podem predizer-se a partir das atitudes dos pares face a esta temática, nem do conhecimento mútuo de companheiros com NEE. Nesta temática têm mais em linha de conta a opinião dos pais;
- As raparigas que estudam no secundário ou universidades e que falam com os seus pais sobre os colegas com NEE e cujos pais aceitam a integração, mostram atitudes mais favoráveis;
- Os rapazes que estudam no secundário ou universidades e que falam pouco com os pais acerca dos seus colegas com NEE e que referem que os seus pais não aceitam a integração, mostram atitudes mais negativas;

Parece aqui ser importante chamar a atenção do papel desempenhado pelos pais na formação das atitudes.

Evans (1971), referido por Trindade (1996) chegou à conclusão que as atitudes são moldadas na interacção do sujeito com o ambiente em que vive.

Mcguire (1969) argumenta num modelo complexo que as atitudes são formadas por cinco factores: hereditários; psicológicos; influências parentais; experiências tanto directas como indirectas com os objectos da atitude e comunicação social.

No que se refere ao papel das experiências directas na formação das atitudes, Gottlieb Corman & Curci (1986) , referem que o facto de existir uma oportunidade para o contacto

frequente com o mesmo estímulo, está relacionado com a geração de atitudes positivas ou negativas.

Enquanto um contacto breve pode fortalecer a atitude inicial, isto é, se uma pessoa tem atitudes inicialmente hostis é provável que estes breves contactos as convertam em mais hostis e se tem atitudes favoráveis provavelmente converter-se-ão em mais favoráveis.

Por outro lado as interacções a longo prazo, segundo McGuire (1969) produzem um efeito geral positivo face às atitudes.

As experiências indirectas, aquelas em que o sujeito não tem participação activa, podem representar tanto a formação como a modificação das atitudes. Dependerá provavelmente 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.

Alonso, Janarro & Arias (1995) referem que as atitudes se formam porque uma pessoa é exposta ao objecto de atitude, podendo esta exposição gerar ou não efeitos positivos.

Se as atitudes são apreendidas então provavelmente as teorias da aprendizagem poderão explicar a sua formação.

1.3- ATITUDES E COMPORTAMENTOS

Ferreira (1994) considera que as atitudes sociais geram um estado de pré disposição para a acção que, quando combinado com uma situação desencadeante específica, resulta em comportamentos. Assim, para este autor, as atitudes podem ser consideradas como bons preditores do comportamento.

Para Rodrigues (1972), também as atitudes são importantes factores na previsão do comportamento humano. No entanto distinguem-nas entre atitudes gerais face a um objecto e atitudes específicas face a um comportamento relacionado com o objecto da atitude.

De acordo com esta teoria, as atitudes através do comportamento, predizem melhor as intenções e o comportamento actual, do que as atitudes através dos objectos.

No sentido de explicar algumas incoerências observadas entre as atitudes e o comportamento, Fishbein e Ajzen (1975) citados por Rodrigues (1972), propõem o modelo da Teoria da Acção Reflectida, na qual introduzem um novo conceito, uma nova intenção comportamental.

Estes autores consideram que o comportamento é uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental, sendo a atitude específica, somente, um de dois factores importantes na decisão. Assim, a atitude só influenciará o comportamento se essa intenção estiver presente.

No entanto, como foram encontradas insuficiências na teoria da acção reflectida, nomeadamente o facto de ignorar a importância do comportamento anterior do sujeito, esta teoria foi enriquecida com uma nova variável que permite ter em conta a percepção de controlo sobre o comportamento. Tal enriquecimento, veio dar origem a uma nova teoria, a Teoria do Comportamento Planificado (Terry e O'Leary, 1995).

Tal como o modelo inicial, também o factor central da teoria do comportamento modificado, é a intenção do indivíduo para desempenhar o comportamento. Contudo, nesta teoria, a intenção comportamental está presente no grau de controlo que julgamos exercer sobre esse mesmo comportamento.

Esta teoria postula três conceitos determinantes, independentes das intenções. O primeiro é a atitude através do comportamento, que refere o grau na qual uma pessoa tem uma avaliação favorável ou desfavorável do comportamento em questão. O segundo conceito é a norma subjectiva, que se refere à percepção da pressão social exercida para desempenhar ou não o comportamento.

O terceiro conceito é o grau de controlo comportamental percebido, ou seja, a percepção da facilidade ou dificuldade de desempenhar o comportamento, que é assumido tendo em consideração a experiência passada, tal como um impedimento ou obstáculo antecipado.

Poderemos dizer que quanto mais favorável é a atitude e a norma subjectiva relativamente ao comportamento, maior é o controlo comportamental percebido, logo mais forte deverá ser a intenção do indivíduo para desempenhar o comportamento considerado.

É de referir ainda que embora seja muito positiva a atitude de uma pessoa relativamente a um determinado acto, é pouco provável que ela o execute se o seu resultado parecer estar condenado ao fracasso. Em contrapartida, nos casos em que a percepção de controlo é realista, é de esperar que a sua capacidade de predizer o comportamento efectivo vá além da intenção comportamental.

1.4- COMO MEDIR AS ATITUDES

Tal como em inúmeros outros conceitos, dentro da pesquisa social, não existe uma medida directa da atitude. É sempre obtida através de manifestações, essas sim visíveis e portanto mensuráveis.

Verdugo e Arias (1991), as primeiras análises sobre as atitudes começaram a realizar-se na Alemanha, em meados do século XIX. Tivemos no entanto que esperar pelo século XX, para que investigadores como Allport, Likert, Guttman, Thurstone, e Bogardus sistematizassem e consolidassem o estudo.

Em 1928, Thurstone escreve um artigo intitulado: "As atitudes podem medir-se; Em 1932, Bogardus elabora uma escala de Distância Social; no mesmo ano Likert constrói uma escala de estimacão sumatória; Em 1944, Guttman dá a conhecer a escala de determinismo linear .

Jaspers (1986) refere que as atitudes apenas podem ser inferidas e portanto deveremos recolher várias respostas das pessoas a quem se quer medir as atitudes. Tais respostas poderão constituir elementos para se conhecer a realidade das atitudes das pessoas.

Papalia (1995), refere que a forma mais usual de medir atitudes, é fazer uma série de perguntas à população em estudo, através de questionário ou entrevista, do qual se tiram inferências através das suas expressões verbais sejam orais ou escritas. As pessoas expressarão as suas crenças, sentimentos e comportamentos.

Esta forma de declaração pessoal não pode ser confundida com o método de Edwards (1957), o método de questionamento directo. Segundo este autor se queremos saber algo sobre os indivíduos o melhor é perguntar-lhes. Assim poderíamos agrupá-los em três grupos: Os que tinham atitudes favoráveis, os que não tinham e os que estariam indecisos.

Este método apresenta várias desvantagens: A dificuldade de alguns indivíduos de se exporem publicamente sobre assuntos que poderão considerar difíceis, a possibilidade de alguns não estarem preparados para se posicionarem perante o assunto por não terem a certeza dos seus sentimentos e ideias ou também a possibilidade dos inquiridos terem tanto afecto positivo como negativo associado ao mesmo objecto.

Outra abordagem tem sido feita a partir das medidas, nas quais as inferências são tiradas do comportamento observado abertamente em relação ao objecto.

Esta tem sido outra abordagem ao problema de investigar as atitudes. parte do pressuposto que deve observar-se o indivíduo relativamente ao objecto atitudinal. Este método apresenta uma grande desvantagem, por exemplo para os investigadores estiverem interessados num grande número de pessoas em relação a algum objecto. Para além disso o comportamento poderá estar influenciado por um outro qualquer factor e não pela atitude ou sentimentos reais do indivíduo.

Poderemos então dizer que quer o método de questionamento directo, quer o da observação do comportamento, podem não conduzir a uma avaliação conveniente do grau das atitudes, porque poderão fornecer como resultados uma classificação imperfeita e grosseira.

Como os investigadores estavam interessados nos relacionamentos existentes entre as variáveis e não só em classificar os indivíduos como favoráveis, desfavoráveis ou indecisos, começaram a desenvolver escalas de atitude que pudessem ser aplicadas a grandes grupos.

Estes instrumentos constituem-se numa forma simples de se obter uma avaliação do grau de afecto ou concordância que os inquiridos têm perante o objecto atitudinal.

Para Moreira (1986), as escalas podem ter como base dois objectivos: Medir as características dos inquiridos (o sujeito que responde irá situar-se em algum ponto ou numa série de categorias organizadas) e usar esses respondentes como juizes dos objectos ou estímulos do que lhes é apresentado. Neste caso, irá ser feita uma relação a algum objecto (que inclusivamente pode ser uma pessoa) que esteja a ser avaliado. No caso do nosso estudo, serão as atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula.

1.5- MODIFICAÇÃO DAS ATITUDES

De uma maneira similar à formação da atitude, também a sua mudança ocorre, quando formamos novas crenças, associamos novos sentimentos, ou nos comportamos de uma nova forma perante um objecto ou situação.

Para Olson e Zanna (1990) a distinção entre a formação e mudança de atitudes não é muito marcante. A única diferença existente, é que no caso da mudança, o indivíduo já possui uma avaliação anterior do referido objecto ou assunto. Esta avaliação pré - existente pode induzir alguma resistência à nova informação ou alterar a interpretação de eventos importantes.

Neste sentido, a mudança de atitudes envolve alguns processos que não influenciam uma formação de atitudes.

Na literatura existente sobre o tema, pode-se encontrar três teorias fundamentais que procuram explicar este processo: a teoria do reforço, a teoria do equilíbrio e a teoria da dissonância cognitiva.

Para Hovland, Janis e Keley (1953), citados por Baliza (1995), autores da teoria do reforço, a mudança de atitudes é consequência da aprendizagem mediada pelo reforço.

Segundo os referidos autores, se existir reforço após a emissão de um determinado comportamento, o indivíduo tende a solidificar o respectivo comportamento e a atitude a ele subjacente, enquanto que, se seguir uma punição após emissão de um determinado comportamento, o indivíduo tenderá a extinguir a resposta e consequentemente impossibilitará a estruturação de uma atitude. Por exemplo, se uma pessoa receber punições provenientes do seu grupo turma por emitir comportamentos favoráveis face aos deficientes, é provável que essa pessoa passe a ter atitudes negativas face aos mesmos e vice-versa.

A teoria do equilíbrio foi desenvolvida por Heider (1953,1958) e Newcomb (1953,1959) citados por Rodrigues (1972). Segundo esta teoria, as pessoas procuram o equilíbrio na sua estrutura cognitiva e a mudança de atitudes tem lugar quando o sistema não está em equilíbrio.

As situações que estão organizadas de forma mais equilibrada, serão mais estáveis e consequentemente mais resistentes à mudança e as situações mais

Desequilibradas terão tendência a ser modificadas de forma a serem percebidas como equilibradas.

Festinger, citado por Lima (2004), defende esta teoria para explicar que existe necessidade em todos os indivíduos, de encontrarem consonância entre as diversas cognições que possuem acerca do mesmo objecto.

Como princípio básico, recorre às bases motivacionais e postula que um estágio de dissonância cognitiva será psicologicamente desagradável, constituindo por si só, uma motivação do organismo no sentido da redução ou eliminação da dissonância. Esta motivação, procura um estado harmonioso e equilibrado entre a forma de pensar do indivíduo e o seu modo de agir, que leve à mudança de atitudes.

1.6- ATITUDES FACE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Podem ser retiradas algumas conclusões acerca dos estudos sobre as atitudes face às pessoas com deficiência. (Soder, 1990). Podemos referir as seguintes:

- As deficiências são características desvalorizadas socialmente;
- Existem indicações de que as pessoas com deficiência evocam sentimentos de simpatia e altruísmo;
- O afastamento é uma resposta comportamental que aparenta ser típica nos encontros entre pessoas com e sem deficiência;

O modo como as pessoas reagem às que são deficientes está condicionado pelos contextos situacionais;

Jones e Guskin (1986), destacam a existência de uma série infundada de concepções sobre atitudes acerca das pessoas com deficiências. Amplamente aceites socialmente mas segundo os autores não terão sido validadas adequadamente. Dentro dessas concepções salientamos as seguintes:

- As atitudes face às pessoas com deficiência são negativas;
- As atitudes negativas baseiam-se na falta de experiência ou de informação;
- As atitudes face às pessoas deficientes estão a melhorar;

Como as atitudes são multidimensionais e podem ser influenciadas pelo tipo e grau de deficiência, não se pode considerar isto de modo tão simplificado. É necessário explicar o contexto, o objecto e a base destas crenças.

Para podermos aceitar esta teoria, seria necessário identificar que tipo de informação e experiência está associada com determinadas atitudes. Uma crença importante reside no facto da experiência com pessoas com NEE poder estar associada a atitudes mais positivas. Contudo esta crença não foi ainda confirmada pelas investigações.

A integração e a desinstitucionalização parecem querer confirmar esta teoria. Não é bem assim. Os esforços realizados para se alcançar a normalização são muitas vezes motivados por razões económicas ou políticas mais do que altruístas e reflectem uma enorme falta de sensibilidade face às necessidades destas pessoas.

Quem trabalha com pessoas deficientes apresenta crenças e atitudes mais favoráveis em relação a elas;

Os Professores diferem eles próprios nas suas atitudes e crenças em relação a esta população. Para um professor de educação especial a presença de um aluno com esta problemática pode significar trabalho, para um professor de turma pode significar mais complicações.

Gelman (1959), considera que a origem das atitudes negativas tem a ver com as normas e costumes sociais, experiências e medos pelos quais passamos.

McConkey e McCormack (1983, cit. Em Steele, 2003) demonstraram que o contacto das crianças com NEE e o resto da comunidade é vital a fim de serem desenvolvidas atitudes favoráveis à sua inclusão na comunidade.

Helmstetter e outros (1994) reforçam as conclusões de McConkey e McCormack, confirmando que as crianças ditas “normais” criaram atitudes mais positivas face aos seus pares com NEE, acrescentando que não há razões para não acreditar que os professores tal como as outras pessoas não serão susceptíveis à mudança das atitudes.

Marchesi e Martin (1995) concordam que uma das variáveis mais importantes para compreender a atitude dos professores é conhecer a sua concepção do processo educacional e das tarefas do mesmo, já que os professores que valorizam mais os progressos académicos vão ter mais dificuldade em aceitar os alunos que não vão progredir ao mesmo ritmo que os seus colegas da turma.

1.7- ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE

A escola tem como um dos seus objectivos ajudar o aluno a integrar e a organizar as normas específicas que foi adquirindo ao longo do tempo, na sociedade e na família. Esta função da escola torna-se fundamental quando falamos das atitudes que os professores têm em relação às crianças com NEE.

De acordo com Evans (1997, cit. por Florian, 2003), é fundamental que os professores compreendam que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem, o que implica, numa perspectiva educativa, não haver diferenças qualitativas entre a criança com NEE e a criança sem essas dificuldades.

A atitude dos professores do ensino básico constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. E contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Segundo Larrivee & Cook (1979), historicamente os professores não têm reagido favoravelmente à inclusão dos alunos com deficiências mesmo ligeiras.

Os primeiros estudos que se debruçaram sobre este domínio, evidenciaram que os professores se mostravam muito apreensivos acerca da qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiências pudessem realizar, integradas em classes regulares. Expressavam ainda outros receios, nomeadamente preocupações relacionadas com os níveis de desenvolvimento dessas crianças para serem integradas e a quantidade de tempo de ensino individualizado que os alunos com dificuldades necessitavam (Bender, Vail & Scott, 1995)

Vários têm sido os estudos destinados a avaliar a integração de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, quer sobre o tipo de interações que estabelecem com os alunos ditos normais, quer ainda acerca dos efeitos da integração dos indivíduos com

deficiência no desenvolvimento dos restantes alunos ou sobre as opiniões e atitudes dos professores relativamente à inclusão.

Os resultados obtidos em diferentes investigações sugerem que a implementação efectiva e o sucesso da integração/inclusão está dependente das atitudes evidenciadas por parte do corpo docente responsável pelo ensino destes alunos (Hannah & Pliner, 1983; Bishop, 1986 e Wood, 1992, citados por Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

Assim os dados de inúmeros estudos e a experiência do dia a dia mostram-nos que os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão quanto às condições subjacentes à deficiência (Horne e Ricciardo, 1988; Berryman, 1989; Vitello, 1991, citados por Leyser, Kapperman e Keller, 1994) e que em regra geral os professores não apoiam verdadeiramente a colocação destes alunos nas classes regulares (Jamieson, 1984; Thomas, 1985 citados por Correia, 2003).

Investigações mais recentes apontam para atitudes mais positivas dos professores. Alguns estudiosos afirmam que as atitudes dos professores estão a tornar-se cada vez mais positivas face à inclusão, sob várias perspectivas (Whinnery, Fuchs e Fuchs, 1991 citados por Bender, Vail e Scott, 1995).

Na tentativa de ampliarem o campo de investigação sobre esta matéria, os investigadores procuraram estudar outras variáveis que influenciaram a aceitação do princípio da inclusão.

Entre estas variáveis, encontram-se as características dos próprios professores. Porém nem sempre os resultados destas investigações deram explicações consistentes.

Um inquérito internacional realizado por iniciativa da UNESCO, em 1985, para conhecer as perspectivas dos professores face à integração dos alunos com NEE, demonstrou que metade dos professores tinham uma atitude favorável face à integração de alunos nas suas turmas e metade preferiam que eles tivessem atendimento em turmas separadas.

Larrives e Cook (1979) colocaram a possibilidade de que as atitudes dos professores face à integração de alunos com NEE estariam relacionadas com variáveis institucionais que agruparam em duas categorias:

Na 1ª consideraram o nível educativo, a dimensão da classe e da escola e tipo de apoio (variáveis fixas do meio)

Na 2ª consideraram o grau de êxito obtido com os alunos com NEE, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade dos serviços de apoio (variáveis perceptivas dos professores).

Os resultados obtidos neste estudo foram os seguintes:

- As atitudes face à integração, dos professores do ensino regular, tendem a ser mais positivas à medida de que o nível de ensino desce.
- As atitudes dos professores não são afectadas pelas variáveis dimensão da escola ou das salas de aula e do tipo de escola.
- Há uma grande relação entre as atitudes dos professores face à integração e a percepção que os professores têm relativamente ao grau de êxito obtido, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade de serviços de apoio.

Para Hegarty (1994 a), as atitudes dos professores face à deficiência , dependem de muitos factores referindo que eles têm a ver com a natureza da sociedade e das concepções prevaletentes 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 ideologias dominantes mais favoráveis à integração podem actuar sobre as atitudes dos professores, que se mostram mais disponíveis para aceitar estes alunos nas suas salas de aula.

Também Diez (2002) aponta o factor ideologia dominante, como factor responsável pela não implementação da escola inclusiva na Austrália.

Croll e Moses (1985) citados por Williams (1993) referem como resultado de um estudo que os professores são mais favoráveis à inclusão por princípio do que na prática.

Outra variável que tem sido ao longo dos anos equacionada em relação com as atitudes é a formação dos professores.

Palácios (1987) refere que provavelmente, duas das variáveis dos professores mais importantes para o êxito da inclusão são: a sua formação e as suas atitudes.

O interesse por esta variável levou a uma grande quantidade de estudos, revistos por Gottlieb (1977) e Moberg (1997). Uma das conclusões retiradas desses estudos é a de que os professores não têm formação adequada para trabalhar com este tipo de crianças.

Cruickshank e Lovitt (1983) referidos por Correia (1997) consideram que muitos professores não têm formação para responder às necessidades educativas que cada criança apresenta.

Casanova (1990) também refere que uma das exigências necessárias para que a inclusão educativa se verifique é a formação inicial e contínua dos professores.

Silva (2002) afirma que a inclusão tem sido “implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se vêem confrontados”. (p.43).

Melero (2004) aponta na mesma direcção. Refere que os professores têm que aprender a atender correctamente todos os alunos.

Todos estes estudos evidenciam a relação implícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, apesar de haver outros estudos que referem outras variáveis que também podem influenciar e condicionar as atitudes. Um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Torre, 1995; Silva, 2002; Plaisance, 2002; Melero, 2004).

Também Barrueco e Aguilar (1991), Marchesi e Martin (1995) e Leite (2003), propõem que a formação dos professores deve centrar-se em saber como trabalhar na sala de aula e a título de exemplo referem que os professores devem adquirir novas habilidades, tais como:

- Programações específicas
- Fazer adaptações curriculares
- Organizar o grupo Turma
- Avaliação

-
- Metodologias
 - Técnicas de trabalho de grupo
 - Estratégias diferenciadas

Como síntese e como base em vários estudos, alguns dos quais aqui apresentados, verificamos que existem duas grandes perspectivas, relativamente às atitudes com impacto educativo dentro da sala de aula.

A 1ª perspectiva refere-nos que as atitudes são factores verdadeiramente determinantes, positivos ou negativos, da aprendizagem. As atitudes positivas do professor favorecem a aprendizagem e logicamente as atitudes negativas dificultam-na.

A 2ª perspectiva refere-nos que as atitudes como resultado da aprendizagem, projectam-se no comportamento do aluno, mesmo fora do ambiente escolar.

Trata-se de formar atitudes assertivas para a vida, para que cada um possa estabelecer relações com os seus semelhantes e inserir-se no meio social onde pertence (Beltrán, J.1995), prevenindo situações de exclusão e isolamento. Segundo Melero (2004), mais importantes que as aprendizagens académicas, são os problemas convencionais.

2-.EVOLUÇÃO DAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ao longo da história da humanidade, podemos observar uma multiplicidade de atitudes para com o indivíduo diferente. A história do atendimento a esta faixa da população reflecte naturalmente a imagem da evolução da sociedade ao longo dos tempos, dos valores que a conduziram nas diferentes épocas, das atitudes que foi valorizando em diferentes períodos históricos.

No entanto e apesar de hoje se saber que a educação da criança com deficiência tem passado por várias etapas, reconhece-se que o padrão de evolução apresentada, tem sido semelhante nos diversos Países (Felgueiras, 1994)

Neste capítulo iremos abordar a evolução do atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) desde a antiguidade clássica até ao momento actual, destacando a forma como a mesma evoluiu em Portugal

2.1- DA PERSPECTIVA ASSISTENCIAL À PERSPECTIVA EDUCATIVA

Segundo Madureira e Leite (2003), a maioria dos autores que se debruçaram sobre esta problemática distinguiram quatro grandes fases no que ao atendimento a estas crianças e jovens diz respeito.

A primeira fase, não se sabendo exactamente quando teve o seu início, remonta ao tempo em que os Egípcios viam na deficiência o pronúncio de bons acontecimentos e os Gregos e Romanos inclinavam-se para a indicação de maus presságios, de tal forma que eliminavam fisicamente os portadores de deficiência.

Na Idade Média começou a associar-se a deficiência a uma qualquer falha moral do indivíduo ou dos progenitores, pelo que não se lhe podia prestar qualquer atendimento especial.

Nos séculos XVII e XVIII, dá-se início ao processo de internamento destas pessoas, mesmo quando crianças, em asilos e hospícios, junto de idosos, marginais ou indigentes. Estamos perante a ambiguidade entre a “caridade cristã” (era necessário proteger os deficientes do mundo) e a ameaça que poderiam constituir para a sociedade. A solução era então interná-los em instituições normalmente fora dos aglomerados populacionais.

Embora sem grandes repercussões imediatas no atendimento às pessoas com deficiência, não podemos deixar de salientar a importância de alguns estudos à época inovadores, nomeadamente os realizados por Ponce de Léon (1509-1584) e Pablo Monet (1579-1633).

Estes dois estudiosos realizaram trabalhos com jovens surdos a quem procuraram ensinar linguagem escrita, associada a imagens e posteriormente ao treino da fala. Seguiram-se Charles- Michel de L’Epee (1712-1789), que cria a 1ª escola pública para surdos em Paris.

Posteriormente Valentim Huay, em 1784 cria também em Paris um Instituto para cegos, onde estudou Louis Braille, que vem a desenvolver um sistema de leitura para cegos: O sistema Braille.

No início do século XIX, segundo Madureira e Leite (2003), inicia-se a 2ª fase. A sociedade passa a ser responsabilizada pelo apoio e protecção aos deficientes, surgindo assim as primeiras instituições especializadas para o seu atendimento.

O facto destas instituições terem sido criadas de forma aleatória quer pela Igreja, quer por particulares, quer por instituições de beneficência, quer pelo estado, fez com que umas tivessem fins meramente assistenciais e outras já manifestassem preocupações educativas.

Torna-se relevante nesta época o interesse de trabalhos de carácter científico, tais como os desenvolvidos por Itard (1775-1838), Séguin (1812-1880) e Galton (1822-1880). Estes investigadores procuraram distinguir não só os tipos mas também os graus da deficiência.

Apenas no início do século XX, se inicia o atendimento educativo aos deficientes mentais.

Binet (1857-1911), desenvolveu técnicas de avaliação da inteligência, muito usadas na classificação dos níveis da deficiência mental e na possibilidade da educação e ou treino das crianças e jovens com deficiências intelectuais.

Também Montessori e Decroly com o desenvolvimento da “pedagogia científica” deram um contributo decisivo para profundas reformas escolares que se vieram a verificar. Para além de terem contribuído para a compreensão da problemática das crianças e jovens diferentes, dão origem a uma corrente pedagógica inovadora, que defendeu os princípios da individualização do ensino, da aprendizagem activa pela descoberta e do respeito pela dignidade e liberdade do aluno.

Estes dois mestres na época, influenciaram quer directa quer indirectamente, as políticas educativas implementadas durante o século XX.

As concepções pós – renascentistas que vieram dar fundamento à “Escola Nova”, tal como as transformações sociais que começaram a verificar-se nesta altura, foram marcos relevantes para o atendimento às crianças e jovens com deficiência e para a educação especial.

O surgimento da Psicologia evolutiva como disciplina científica, foi um dos factores que contribuíram para que as instituições começassem a estar directamente ligadas às diferentes etiologias.

A avaliação e a definição da deficiência já anteriormente referidas, vão exercer durante muito tempo, grande influência na educação especial. Inicia-se a Educação segregada.

Verificámos durante toda a fase anterior uma progressiva passagem da preocupação assistencial para a perspectiva clínica e a pouco e pouco esta dá origem a uma perspectiva mais terapêutica e educativa.

Estamos na Década de 30/40 do Século XX, descrita por Madureira e Leite (2003) como a 3ª fase. Uma época de carácter claramente educativo.

Procuravam-se nesta altura soluções pedagógicas para responder adequadamente às crianças e jovens portadores de deficiências.

Estabelece-se a obrigatoriedade da escola básica pública, o que vem facilitar o rastreio e identificação das problemáticas das crianças com deficiências e conduzir a uma reorganização das instituições especializadas e a criação de escolas ou classes especiais (anexas às escolas regulares).

Na Década de 40, em Portugal é criado o primeiro Centro de Observação e Diagnostico Medico – Pedagógico para “crianças anormais”, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Nesta fase poderemos falar da criação do ensino especial público, como subsistema do Sistema Nacional de Ensino. Embora crescente a preocupação com a educação destes alunos, esta faz-se ainda de forma segregada.

As transformações sociais, políticas, económicas e culturais vão influenciar claramente a educação especial e desenvolver novas perspectivas pedagógicas. A educação das crianças e jovens até aqui com um cunho claramente segregacionista, vai nesta 4ª fase, progressivamente passar a realizar-se nas estruturas regulares de ensino, como veremos de seguida.

2.2-O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Segundo Sousa (1997), “ao olharmos para o problema global da educação das crianças com problemas, verificamos que algumas tendências marcantes têm existido. A categorização/classificação foi a primeira, seguiu-se uma fase de transição que descentrou do problema individual para incidir também no meio; actualmente a conceptualização baseia-se na noção de necessidades educativas especiais” (p.39)

Falar da integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino, pressupõe uma longa caminhada da educação especial ao longo da história da educação dos tempos mais modernos.

Segundo Jimenez (1997) temos assistido ao longo do tempo a mudanças graduais que apontam para uma inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. A este propósito, o autor refere existirem períodos distintos na educação especial. O primeiro seria o que ele designa de pré-história da educação especial, passando depois por uma educação especial aliada à assistência e à educação de deficientes, mas separada da educação regular e, finalmente, a etapa onde nos encontramos hoje que pressupõe a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular.

Capul (1972, citado por Pereira, 2006), refere que a institucionalização de deficientes, apresenta duas faces de um só gesto social, ou seja, simultaneamente a partilha e exclusão. Este gesto social reveste-se de dupla protecção, isto é, a sociedade protege-se de crianças e adultos que a embaraçam e protege-as de si mesmas.

Jiménez (1997) refere que, no início do século XX, por influência do modelo médico, supunha-se que o melhor seria que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), decorresse em instituições especializadas e, por conseguinte, que a educação correspondesse, de forma adequada, às necessidades específicas de cada aluno, consoante o seu caso. Importa dizer que, nesta altura, a ênfase era colocada nos aspectos médico – terapêuticos, em detrimento dos aspectos sociais (Jiménez, 1972, citado por Pereira, 2006).

A primeira instituição especializada, que serviu de modelo a outras instituições criadas posteriormente em Inglaterra e na Alemanha, surgiu em Paris, em 1770, destinando-se a indivíduos “surdos-mudos” (Mazzotta, 1996).

As instituições para invisuais e para deficientes físicos surgiram mais tarde e foi apenas no século XIX, com Itard² que começou a dar-se atendimento educativo aos deficientes mentais.

Nesta fase da educação especial de cariz médico - pedagógico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorre de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixa de ser um processo ainda segregativo.

Na Dinamarca, ainda nos anos 50, traça-se pela primeira vez um plano de integração para crianças deficientes mentais, na Suécia a publicação de legislação referente à integração data de 1968. Nos anos 70 apela-se ao princípio da “normalização”: na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social.

Em Portugal, esta fase está presente a partir dos anos 60, altura em que se criam centros de educação especial e de observação e se iniciam os primeiros programas de formação especializada de professores, da responsabilidade do Ministério dos Assuntos Sociais (Bairrão e outros, 1998).

De acordo com Niza (1996), as estruturas consideradas segregadoras de atendimento à população com deficiência pautavam-se pelo modelo médico com prevalência de uma concepção de deficiência vista como doença, tendo como preocupação a classificação e categorização por tipos de deficiência, legitimando e orientando a colocação no sistema segregado.

As duas guerras mundiais e as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, são factos que contribuíram para a constatação de que a segregação, quer a nível educacional, quer a nível social, não é uma atitude natural, nem desejável (Vieira, 1984).

Vai enfrentar-se a diferença com um outro “olhar”, começam, por outro lado a surgir associações de pais, criando-se assim, uma mudança de filosofia relativamente à educação especial: é a fase da integração.

² médico francês que organizou métodos sistematizados para o ensino de débeis

A integração que pressupõe o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade, começou assim, a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60.

No final dos anos 60, surgiram então, fortes movimentos sociais e políticos, legislativos e educacionais, os quais, aliados aos progressos verificados a nível técnico e científico põem em causa o sistema tradicional da educação especial. Foram apontadas várias razões para este facto, tais como:

- Os efeitos estigmatizantes nas crianças que frequentavam as classes especiais;
- A inexistência de professores com formação específica;
- A inexistência de metodologias diferenciadas;
- A inexistência de material adequado
- A inexistência de espaços físicos adequados às necessidades das crianças.

Nos Estados Unidos da América a partir de 1975, com a publicação da Public Law³. Em Inglaterra, com a publicação do Warnok Report Special Education Needs, em 1978, dá-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola regular.

A Public Law, lei da educação para todas as crianças deficientes que, em termos de política de educação, representa uma alternativa à colocação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas especializadas, introduz o princípio do “mainstreaming”⁴, ou seja, o princípio da integração.

O Warnok Report Special Education Needs (citado por Bairrão, 1981) define integração como “*o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes*”, constituindo-se como documento de enorme importância relativamente à integração, que está perspectivada sobre três formas: integração de locais, integração social e integração funcional que, devem ser progressivamente implementadas “*como e quando isso for humanamente possível*”.

³ a Public Law é definida, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993) e Correia (1999) como “*a magna carta da educação para todas as crianças que tem sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente*”

⁴ segundo Sprinthall & Sprinthall (1993), mainstreaming significa “*manter a criança na corrente principal ou leito do rio*”

O Warnok Report introduz, pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representa um contraponto às categorizações existentes até então.

Necessidades Educativas Especiais são, assim, e de acordo com este documento aquelas que requerem o fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial.

Podem ainda necessitar de acesso a um curriculum especial ou adaptado e ainda uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processa a educação.

Posteriormente e em conformidade com o Education Act, em 1981, considera-se que um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Education Act citado por Brennan, 1985).

Nielsen (1999) refere a renomeação da Public Law, conhecida mais especificamente por Education for all Handicapped Children Act (EAHCA) para Individuals with disabilities Education Act (IDEA) salientando a ideia que todas as crianças com NEE devem ter direito à educação pública e gratuita, que deve revelar-se adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível”.

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 necessárias 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).

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

Na definição anterior são introduzidos conceitos fundamentais tais como: problemas de aprendizagem e recursos educacionais. Quando se passa a falar de problemas de aprendizagem, evitando o conceito de deficiência, passamos a centrar o problema na escola e na resposta educativa e não no aluno.

Quando falamos de recursos educacionais, somos remetidos para a importância do sistema educativo, que deverá estar dotado dos meios que permitam responder às necessidades específicas de cada criança. Estes recursos vão desde a eliminação das barreiras arquitectónicas, à existência de materiais didácticos adequados, aos apoios psicopedagógicos, a novas formas de organização escolar, à formação dos professores, à utilização de novas metodologias. Esta conjugação de todos os factores referidos, permitirá uma intervenção mais eficaz nas necessidades educativas especiais (Marchesi & Martin, 1995; Casanova, 1990; González, 1993; Pastor, 1995)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994 retoma o conceito de Necessidades Educativas Especiais, redefine-o e alarga-o: *“de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”*. (Artº 3 Declaração de Salamanca)

Esta Conferência sobre a Educação para Todos teve como principal objectivo, chamar a atenção para a necessidade de conseguir escolas com uma orientação inclusiva como melhor meio de combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, contribuindo assim para que se constituam sociedades mais justas, mais inclusivas.

A mesma culminou com a redacção de uma declaração assinada por diversos países, onde foi proposto estabelecer programas de resposta às Necessidades Educativas Especiais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos (Veiga et al, 2000).

Teve a participação de mais de 92 governos e 25 organizações internacionais, foi palco da assinatura de uma declaração, onde se reafirma o direito à educação para todos, já anteriormente consagrada na Declaração dos Direitos da Criança (1921) e na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que apela aos diferentes países para que procedam às mudanças fundamentais a nível político, económico, social e educacional no sentido de garantir a educação de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais no quadro do sistema regular da educação, numa perspectiva inclusiva.

De acordo com a Declaração de Salamanca, os princípios pelos quais os governos se devem orientar, cimentam a filosofia da Educação Inclusiva e são os seguintes:

- a) Cada criança tem direito fundamental à educação;
- b) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias;
- c) As escolas regulares devem receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os programas educativos devem ser planeados e implementados em função das características e necessidades dos alunos (pedagogia centrada na criança).

Constatamos que o conceito de necessidades educativas especiais passa a partir daqui a estar na ordem do dia. Passamos de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada no contexto e no currículo.

Nesta perspectiva e de acordo com a generalidade dos autores que se têm debruçado sobre o assunto, há Necessidades Educativas Especiais, quando qualquer tipo de problemática, seja de ordem física, emocional, social ou intelectual, isto é, factores de ordem biológica e/ou social, afectam a aprendizagem, implicando o recurso a medidas de intervenção diferenciadas (Sim-Sim, 1986; Brennan, 1985).

De acordo com Sanches (1996, citado por Magusto, 2006), as Necessidades Educativas Especiais correspondem às necessidades que qualquer um de nós pode ter a um dado momento.

Por seu lado Correia (2003), considera que os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de

educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional. (p.25)

Esta alteração conceptual vai produzir efeitos no atendimento às crianças e jovens nas escolas. A Educação Especial passa de um lugar a um serviço. Começa a ser perspectivada como um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo, de forma a responderem às necessidades de alguns alunos.

É também fundamental o envolvimento activo de outros intervenientes, nomeadamente: os profissionais da educação, os pais e a comunidade em geral. Todos devem trabalhar em colaboração, partilhando recursos, decisões e apoios (Correia, 1999; Sanches, 1995; Morgado, 2003).

Começa a crescer o movimento da inclusão escolar. O caminho é difícil. As escolas necessitam de fazer grandes alterações nos conceitos, nas atitudes, nas opções, nas prioridades. Os Profissionais precisam de aprender a trabalhar juntos, a partilhar sucessos e insucessos. A cultura da escola tem que ser outra.

O conceito de necessidades educativas especiais, tem sido alvo de reflexão e algumas críticas. Segundo Marchesi & Martin (1995), pelos seguintes motivos:

- Ser um termo demasiado vago o que remete para novos conceitos.
- Ser demasiado abrangente. A educação especial que se dedicava ao atendimento de 2% dos alunos, passou a atender 20% de alunos com NEE.
- O facto de não se diferenciar neste conceito os problemas que são da responsabilidade do sistema de ensino e os que são originados por outro tipo de situações (família, minorias, classes sociais, etc).

Esta situação leva a que não se distinga entre as crianças que têm necessidades especiais e as que têm necessidades educativas especiais.

Apesar de todas as definições existentes sobre Necessidades Educativas Especiais e das críticas feitas às mesmas, teremos que salientar o valor imenso deste conceito, que permitiu

descentrar o problema do aluno e passar a centrá-lo no sistema educativo, abrindo o caminho para a reforma do sistema.

Estamos chegados à fase da integração escolar. Este conceito baseia-se no princípio da normalização e implica oferecer às crianças com NEE condições de vida e de educação em tudo semelhantes ao grupo social de que fazem parte (González, 1993; artigo 38º da “carta para os Anos 80 da Reabilitação Internacional).

A temática das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, vai para além de uma mera discussão pedagógica. Implica uma grande mudança sócio - cultural, nos valores e nas mentalidades, potenciando atitudes que as coloquem no centro de todos os direitos (Alvarez, 1994; Fierro, 1984).

Fierro (1984), refere que um dos conteúdos mínimos da integração é a educabilidade dos seres humanos.

Como já referimos anteriormente, foram os Países do Norte da Europa (Dinamarca e Suécia), os primeiros a desenvolver e a pôr em prática os princípios da normalização e da integração, tanto a nível social como escolar.

Mais tarde, os Estados Unidos adoptaram estes princípios, que só posteriormente foram lentamente surgindo nos restantes países da Europa.

Tal como para o conceito de Necessidades Educativas Especiais, também para o conceito de integração escolar existem várias perspectivas de vários autores. Passamos a referir algumas.

Stephens & alt (1982) :

” A integração é a educação de alunos com deficiências moderadas num ambiente o menos restritivo 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 apropriadas” (p.10)

Schultz (1982): “ A integração social e institucional dos alunos com deficiências numa classe de Ensino Regular ao menos durante a metade do dia escolar” (p.49)

NARC (National Association of Retarded Citizens, 1987) :

“ 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)

Se restringirmos agora a filosofia da *normalização*, ao âmbito da educação, aparecem os conceitos de *integração escolar* e de *ambiente o menos restritivo possível*.

Estes conceitos são fundamentais pois referem-se à educação conjunta sempre que possível de alunos com deficiência e alunos normais.

Segundo Alvarez, (1994) e Ortiz, (1995), nesta fase a “educação especial” como forma de atendimento a estes alunos, era vista como um sistema que os atenderia, prestando -lhes desde a ajuda temporária até à adaptação permanente, mas sempre com vista à integração do aluno sempre que possível no currículo ordinário.

Como podemos verificar estamos a falar de dois sistemas distintos.

Stainback (1984), Reynolds, Wang e Walberg (1987) e Will (1986), preconizam que o sistema educativo comum e de educação especial deve unificar-se, porque segundo estes autores as necessidades educativas dos alunos com NEE não justificam a existência de ensino diferente e porque a ineficácia dos dois sistemas não justifica a sua continuação.

Ao estarem contra o sistema dual também Edgard (1987) e Skrtic (1987,1988) argumentam que o sistema está carregado com inúmeros 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, dado que não responde adequadamente à diversidade das crianças e jovens.

Como deixamos expresso existiu um grande debate à volta da integração e da educação especial.

De seguida apresentaremos a forma como a educação especial evoluiu em Portugal.

2.3-A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A educação especial implementou-se mais lentamente em Portugal, do que na maioria dos Países da Europa.

As grandes etapas referidas anteriormente (fase assistencial, fase institucional e integração no ensino regular), em Portugal tiveram grande desfasamento no tempo, não tendo acompanhado o que aconteceu em outros Países.

Até finais do século XIX, não existiam quaisquer apoios oficiais para os deficientes, que eram marginalizados por toda a sociedade (Costa, 1985).

Em 1863, surge o Asilo dos Cegos em Castelo de Vide, em 1883 é criado no Porto o Instituto José R. Araújo, para deficientes auditivos.

Foram criadas mais algumas instituições, mas só por iniciativa do médico António Aurélio da Costa Ferreira, é que se dá uma viragem no atendimento a estas pessoas. Funda-se o Instituto Médico Pedagógico na Casa Pia. Este Instituto que começa por atender crianças com deficiências físicas e também mentais, por volta de 1941, abre a consulta externa para todas as crianças com indicação de “anormalidade mental”.

Em 1945, já sendo director o Prof Victor Fontes, o anterior instituto adquire a responsabilidade de formar professores para a educação especial.

A partir dos anos 60, a educação das crianças portadoras de deficiência era assegurada pela segurança social e por instituições privadas. Começam a surgir associações privadas com carácter não lucrativo (SNR, 1983).

Com a reforma Veiga Simão (1973) é criada no Ministério da Educação a Divisão de Ensino Especial (D.Lei 5/73, 12 de Fevereiro). Esta estrutura era responsável pela criação de serviços destinados a assegurar a educação das crianças deficientes.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, que traz para Portugal um regime democrático, começou a surgir a consciência de como se encontrava no País a educação especial.

Em 1976, o texto da Constituição da República (D.Lei 666/76) consigna a igualdade de oportunidades e direitos a todos os cidadãos, obrigando o estado a repensar a situação dos deficientes na escola.

Segundo Felgueiras (1994), apesar de constar do texto da constituição da República e de terem sido criadas as equipas de educação especial, a educação das pessoas deficientes não foi um êxito.

Surge então um movimento de pais e técnicos, para responder às necessidades das crianças e suas famílias: O movimento CERCI. São criadas por todo o País Cooperativas de Educação e Reabilitação da Criança Inadaptada.

Com o D. Lei 538/79 é determinado o ensino básico obrigatório e no que diz respeito às crianças deficientes refere que terá que ser assegurada a sua educação.

Embora tenham ocorrido algumas experiências pontuais nos anos 60, só a partir dos anos 70 é que começou a surgir legislação, em Portugal, que foi definindo, aos poucos, o regime de integração progressiva de alunos invisuais, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório e secundário e só um ano depois no ensino primário.

Entre 1984 e 1989, a entrada de Portugal na actual União Europeia (UE), a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), do Decreto –Lei 3/87 (que estabelece a regionalização dos serviços do Ministério da Educação) e a Reforma do Sistema Educativo são acontecimentos decisivos para a educação em geral e para a educação especial em particular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 introduz formalmente o conceito de Necessidades Educativas Especiais, sendo ponto de partida para outros diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança.

Destacamos pela sua importância alguns dos objectivos e artigos da Lei de Bases do Sistema Educativo:

Artigo 7º: *“assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”* .

Artigo 16º: consagra a Educação Especial como uma das modalidades de educação que *“visa a recuperação e integração sócio educativa de crianças com necessidades educativas especiais, integrando actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”*;

Artigo 17º: preconiza *“o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, emocionais e de comunicação, a inserção familiar, escolar, social, a formação profissional e a integração na vida activa”*

Artigo 18º: para além da consagração, da definição do âmbito de aplicação e dos objectivos, esta lei, neste artigo (Organização da Educação Especial) determina ainda o direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas; o direito à opção por uma educação integrada nas estruturas regulares do ensino, sempre que possível; a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial, sejam elas do foro oficial, privado ou cooperativo.

Em 1990, a Lei da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei 35/90)⁵ termina com a isenção de escolaridade para as crianças deficientes, assegurando-lhes o direito à educação *“em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno”* (art. 2º).

Posteriormente, o grande marco legislativo da Educação Especial em Portugal foi a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto (relativo ao regime de Educação Especial dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais). O referido Decreto – Lei vem preencher a lacuna legislativa, no âmbito da Educação Especial, passando a mesma a assentar nos seguintes pressupostos:

⁵ até então, desde que um médico comprovasse a deficiência da criança, esta ficava isenta da escolaridade obrigatória.

-
- 1) a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva (escola para todos);
 - 2) a responsabilização da escola regular pelo atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais através dos seus órgãos de direcção, administração e gestão;
 - 3) a consagração da individualização da intervenção educativa através do plano educativo individualizado (PEI) e programa educativo (PE); (Ensino Especial) alínea i;
 - 4) o reconhecimento da necessidade do trabalho em equipa com diversos intervenientes;
 - 5) o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos filhos;
 - 6) a garantia da possibilidade de integração a alunos com problemas cognitivos, não susceptíveis de acompanhar o currículo escolar regular, inserindo as medidas do Regime Educativo Especial;
 - 7) a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos.

Mais recentemente o Despacho Conjunto 105 /97 de 1 de Julho foi também um salto evolutivo no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, no art.º 13º prevê a criação de equipas de coordenação de apoio educativo, as quais têm como função articular e orientar os apoios educativos em escolas locais, no âmbito do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas visando a promoção da escola inclusiva.

Em 2001 Foram promulgados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001 (ambos de 18 de Janeiro) que regulamentam as medidas Especiais de Educação para alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (art.º 10º).

De referir também o Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho que faz o enquadramento de avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação (ponto n.º 54).

Actualmente a educação especial rege-se pelo Dec. Lei 3/2008, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde publicada em versão experimental, em 1980.

Esta legislação define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e social, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Aparentemente visa reforçar a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, assumindo, de forma consciente, clara e inequívoca, a promoção da qualidade de ensino num modelo de escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Com efeito, o novo regime jurídico introduz uma mudança significativa na política educativa, orientada para a diversidade das crianças numa perspectiva abrangente.

Circunscreve-se a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Definem-se os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação da educação especial.

Define-se, igualmente, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integrando medidas educativas que, visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos, implicam a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

Prevê-se a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão.

Estabelece-se a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, bem como se prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a referenciação e avaliação, a execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente, actividades físicas e desporto adaptado; o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de acções de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para integração em centros de actividades ocupacionais.

Por último, estabelece-se que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

2.4- A CAMINHO DA ESCOLA INCLUSIVA

Como podemos verificar pelo que atrás ficou dito as pessoas com deficiência têm uma história para contar de inúmeras situações de rejeição, de segregação e de exclusão. O paradigma da escola inclusiva não é um assunto isolado, descontextualizado. é uma exigência política e social que reclama uma educação geradora de sucesso para todos sem excepção.

Teoricamente a escola inclusiva não é hoje contestada nem pelos profissionais nem pela sociedade em geral, mas na prática muitos são ainda os obstáculos a transpor.

O conceito de inclusão que deu origem à Escola Inclusiva ou Escola para Todos (Unesco, 1998; Arnaíz, 1996; Arnaíz, 1997 a; Sapon-Shevin, 1996; Wang e Reynolds, 1996; Murpy, 1996; Giangreco, 1999; Thomas, 1997) e o de educação inclusiva (Rodrigues, 2000),

vieram alterar profundamente as práticas tradicionais, substituindo-as por uma concepção mais global na qual todo o aluno tem direito a uma educação sem exclusões.

O conceito de inclusão também não tem definição unânime, para além de ainda permanecerem os dois conceitos: o de integração e o de inclusão. Para Sasaki (1997), é inevitável que os dois conceitos sejam falados e escritos.

Optámos por mostrar no quadro seguinte a diferença entre os conceitos de integração e inclusão aplicados na prática do dia a dia.

Quadro nº2 Modelos tradicionais (integrativos) e Modelos da escola inclusiva

Modelo Integrativo	Modelo Inclusivo
Alguns alunos estão na sala de aula	Todos os alunos estão na sala de aula
O processo é o único responsável pelo processo de ensino	Equipas de profissionais partilham responsabilidades
Os alunos aprendem com o professor e este resolve os problemas	Os alunos e professores desenvolvem o trabalho de forma cooperada
Os alunos são agrupados por grupos de nível	Os alunos são agrupados de forma heterogénea
O ensino dirige-se ao aluno médio	O ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos
A colocação do aluno no ano da escolaridade corresponde aos conteúdos curriculares desse ano	A colocação do aluno no ano da escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada é independente
O ensino é demasiado passivo, formal e competitivo	O ensino é activo, criativo e cooperado
O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula	O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula
Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas	As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis
O Professor é responsável pelo processo educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa de apoio é responsável pelos alunos com NEE	O Professor da turma, o professor de apoio e os outros técnicos, partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.
Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados	Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados
O sucesso dos alunos é avaliado considerando o objectivo curricular normalizado	O sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do aluno

Fonte: Giangreco e alt,1993)

Poderemos verificar no quadro anterior que a inclusão é um processo de transformações graduais que foi acompanhando a transformação dos tempos

Sailor (1991, citado por Morgado, 2001, e por Correia, 2005) considera que a inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes:

- 1- Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua residência;
- 2- A percentagem de alunos com NEE, em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência;
- 3- As escolas devem reger-se pelo princípio da rejeição “zero”;
- 4- Os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino;
- 5- O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais;
- 6- Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são da exclusividade dos alunos com NEE

Denote-se que a noção de entreajuda e cooperação é fundamental no âmbito da Escola Inclusiva, consagra o encorajamento a docentes e discentes a fomentarem ambientes positivos de confiança e respeito mútuos, que levem a um ensino -aprendizagem de qualidade. É também uma escola onde pais, profissionais e a comunidade em geral têm que trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e opiniões.

Uma escola inclusiva é, deste modo, uma escola que vai potenciar a expressão múltipla das culturas de pertença de cada um, é uma escola inter cultural, espaço de intercomunicação das bases simbólicas do pensamento dos alunos, de construção de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica do mundo (Sarmiento, 2003).

É, sobretudo, uma escola da diversidade cultural, onde a diferença é considerada um benefício e não um problema. Assume que a diversidade dos alunos é um aspecto positivo, que torna mais rica a comunidade escolar. A diversidade é valorizada, tendo por base sentimentos de partilha, participação e amizade.

Quando falamos de Inclusão é necessário ter em conta três aspectos: a inclusão física, social e académica nas escolas regulares, porque a sua confluência é que permite que o aluno se desenvolva integralmente desenvolvendo o seu potencial.

Alguns autores têm procurado definir o que é a escola inclusiva ou referir o que ela implica. Assim:

Zigmond & Baker (1997) e Rose & Florian (1996), consideram que é necessário melhorar o sistema regular de ensino para uma maior inclusão.

Ainscow (1993), refere que as áreas chave para o desenvolvimento das escolas de ensino regular são: a Formação Profissional, a Liderança, a Participação dos alunos, a Inspiração e a Celebração de êxitos.

Arnaiz (1999), refere-se à inclusão como “ um sistema de valores, de crenças, não é uma acção nem um conjunto de acções (p.27).

Rodrigues (2000) considera que “é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores, de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (p.13).

Booth, e al (2000) afirma que “a inclusão implica criar uma comunidade segura, aberta, colaboradora e estimulante na qual são todos valorados (...) Trata-se da criação de valores inclusivos, partilhados por toda a comunidade, os estudantes, os professores, os pais e que são transmitidos aos novos membros da escola” (p.45)

Muitas outras considerações poderiam ser aqui feitas sobre a escola inclusiva, mas consideramos fundamental inventariar agora alguns dos factores facilitadores de inclusão.

Segundo Birch (1974, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), as atitudes dos professores do ensino regular constituem um dos factores de relevo para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Atitudes que passam por saber trabalhar em equipa, em cooperação com outros actores, sobretudo pela aceitação da diferença, favorecem a inclusão. Atitudes de receio, de resistência, de insegurança, dificultam-na.

Na opinião de Vieira (1995) as atitudes de receio dos professores do ensino regular devem-se ao facto de estes não se sentirem devidamente preparados para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Opinião idêntica encontramos em Siegel e outros (1994) que com base numa experiência que realizaram no Novo México, Estados Unidos da América, a formação contínua contribuía consideravelmente para uma melhoria de atitude para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais e até para o modo como os professores passavam a perspectivar a inclusão.

Bergren e Bruce (1997) também a respeito das atitudes dos professores do ensino regular para com a inclusão, concluíram da investigação que realizaram em Illinois (E.U.A.), que: os professores pensavam que a inclusão era socialmente benéfica para estes e para os outros alunos, embora mostrassem muitas reservas relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais; os professores relacionavam essas atitudes de reserva com a falta de preparação que sentiam.

Vieira (1995), para além das atitudes, menciona ainda como factores facilitadores da inclusão: a organização da escola; a planificação e gestão da prática pedagógica.

Relativamente à organização da escola: a colaboração entre os diferentes intervenientes; as atitudes da escola relativamente à inovação e a sua capacidade de dar resposta aos problemas; a formação contínua dos professores; o apoio da educação especial e de equipas multidisciplinares; o apoio da direcção da escola e dos outros professores aos seus colegas que têm alunos integrados; a redução do número de alunos por turma.

No que diz respeito à prática pedagógica: o ambiente de aprendizagem que se cria; a programação das actividades em função das necessidades dos alunos; o modo como a classe se organiza.

Estas constatações remetem-nos para a formação, nomeadamente para a formação contínua dos professores do ensino regular.

De facto, a inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais na escola regular passa, também, por determinadas competências que os professores têm de desempenhar, tem de saber desempenhar, sob pena de resistirem, ou de se sentirem incapazes de dar uma resposta adequada a esse aluno.

Para os diferentes autores que se têm debruçado sobre a problemática da inclusão, a formação dos professores do ensino regular é uma questão fundamental, quando não prioritária. A este propósito, diz Glat (1995) que, *“uma das principais barreiras à inclusão é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do ensino regular para receber esses alunos portadores de necessidades educativas especiais”*.

Ainscow (1998), acrescenta que, uma das principais dificuldades na implementação de uma política de inclusão, reside no facto de os professores não se sentirem preparados a nível pedagógico e, por outro lado, não sentirem ainda que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são também da sua responsabilidade.

Para Mazzotta (1996), um dos problemas que se levanta à inclusão prende-se com a avaliação das Necessidades Educativas Especiais, o que corresponde à opinião de Bairrão e outros (1998).

Autores como Ainscow (1998), Bernard da Costa (1996) e Niza (1996), entre outros, referem que as grandes dificuldades relativamente à inclusão se explicam, em grande parte, pelo facto de os professores e a escola, na sua globalidade, por razões de influência ainda médico-pedagógica, quererem definir necessidades especiais, centrando a sua intervenção com os alunos em função dessas necessidades.

Na opinião destes autores a intervenção orientada para o currículo perspectiva a prática pedagógica do professor em função de todos os alunos, respeitando a individualidade própria de cada um, pondo em causa na opinião de Niza (1996), o conceito de Necessidades Educativas Especiais e de Dificuldades de Aprendizagem, na medida em que apela à diferenciação pedagógica centrada na cooperação.

Deixando de se centrar na problemática do aluno, a prática pedagógica que assenta no currículo e na cooperação elege a diferenciação pedagógica como princípio de intervenção, facilitando a integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por outro lado, apelando à cooperação, elege as inter-relações que devem estabelecer-se entre os alunos, os professores, os pais e a comunidade onde a escola se insere, ou seja, entre todos os intervenientes que interferem em qualquer processo educativo, sobretudo se estamos perante alunos com qualquer tipo de problemática.

A inclusão exige, pois, mudanças. A nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e gestão da sala de aula e da própria escola, a nível da sua própria postura enquanto instituição.

Uma escola que inclui não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros intervenientes. Incluir depende de vontades políticas, mas depende também das respostas adequadas que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade souberem dar.

Todas as iniciativas que foram abordadas bem como, os esforços legislativos implementados por várias nações e organismos, tornaram a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular uma realidade.

Para que se vão retirando as pedras do caminho rumo à inclusão é necessário saber o que é uma escola de Qualidade e quais as dificuldades dos professores para promoverem uma verdadeira escola inclusiva.

2.4.1- A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Incluir os alunos com NEE numa sala de aula, é construir uma oportunidade de acesso a uma educação de qualidade quer para eles quer para os seus colegas sem dificuldades. Este princípio que defendemos assenta no pressuposto de que a heterogeneidade e a diversidade são um valor e nunca um obstáculo. Poderá mesmo tornar-se motor de uma nova geração mais justa, mais solidária mais verdadeira.

Ainscow (1991) ao falar sobre a escola inclusiva, associa este “aprender juntos” à qualidade na escola, nomeadamente ao trabalho efectuado pelo professor na sala de aula.

Marchesi e Martin (1998, citados por Morgado, 2004.p.12), referem-se a um conjunto de critérios que poderão identificar uma escola de qualidade.

Assim numa escola de qualidade, esta terá que:

Potenciar o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível cognitivo, social, afectivo, estético e moral;

Estimular a participação e a satisfação de todos;

Promover o desenvolvimento profissional e a satisfação dos professores;

Prestar atenção às características individuais dos alunos e ao meio sócio cultural de onde são provenientes;

Sammons (1995,citado por Morgado, 2004) inventaria um conjunto de factores contributivos para a qualidade na escola:

- Existência de projecto e objectivos partilhados
- Liderança
- Ambiente favorável de Aprendizagem
- Expectativas elevadas
- Processo de ensino aprendizagem organizado e diferenciado
- Regulação do processo de ensino aprendizagem
- Direitos e responsabilidades dos alunos
- Apoio ao desenvolvimento profissional dos professores
- Cooperação Escola Família

No quadro seguinte procuraremos sintetizar como seria o processo possível de funcionamento das Escolas de Qualidade

Quadro nº 3 Processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade

Processo	Componentes do Processo
Liderança eficaz	Firmeza; Objectividade; Envolvimento dos outros; Liderança no ensino; Monitorização pessoal e regular
Ensino eficaz	Optimização na gestão do tempo; Boa organização do trabalho dos alunos; Utilização de metodologias adequadas; Adaptação das Praticas às particularidades da sala de aula
Desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem	Enfoque na actividade escolar; optimização do tempo de Aprendizagem
Existência de uma cultura escolar positiva	Abordagens partilhadas; ambiente organizado; utilização de reforços positivos
Promover expectativas elevadas e adequadas para todos	Alunos; professores; pais/encarregados de educação
Reforçar os direitos e os deveres dos alunos	Responsabilidades/direitos
Monitorização do progresso a todos os níveis	Escola; sala de aula ; aluno
Desenvolvimento das competências dos professores	Sediados na escola; integrados em processos de formação contínua
Envolvimento dos pais/encarregados de educação	Promoção de interações positivas e produtivas; Amortecimento de expectativas negativas

Adaptado de Morgado, J (2004)

Muitos aspectos poderíamos salientar na temática das escolas de qualidade. Queremos no entanto centrar a nossa atenção neste momento, na problemática dos professores. Em contextos educativos é importante que as mudanças se façam com os professores, isto é com o envolvimento e empenho destes profissionais.

Os processos de mudança têm que envolver as funções do professor, o seu desenvolvimento profissional, considerar a dimensão pessoal, as variáveis do contexto e a sua cultura enquanto grupo profissional (Fullan e Hargreaves, 1993)

Segundo os mesmos autores, a atitude e desenvolvimento profissional dos professores dependem também da fase em que estão na sua carreira.

Parece verificar-se que os professores mais experientes tendem a evidenciar maior resistência à mudança.

Por outro lado, Huberman (2000) entre outros autores (Fuller, 1969; Fuller e Brown, 1975; Gonçalves, 1990; citados por Leite, 1997, p.40) refere que a atitude e desempenho dos professores se modificam ao longo da sua carreira.

Apresentamos no quadro seguinte, as conclusões do seu estudo sobre as várias etapas do desenvolvimento da carreira dos professores e os seus traços dominantes:

Quadro nº 4- Etapas do desenvolvimento da carreira dos professores

Etapa	Anos de experiência	Fases
1	1-3	O início: Choque com o real. Sobrevivência e descoberta
2	4-6	Estabilidade: Segurança; entusiasmo; maturidade. Maior interesse a nível pedagógico
3	7-25	Divergência Positiva: empenhamento, entusiasmo Ou Divergência Negativa: descrença, rotina, crise existencial
4	25-35	Serenidade: reflexão, satisfação pessoal, conservantista
5	35-40	Renovação do Interesse: retoma do entusiasmo Ou Desencanto: desinvestimento e saturação (tranquilo ou amargo)

Adaptado de Hubermann (2000) in António Nóvoa, *Vidas de Professores*

Estes ciclos na carreira docente relacionam-se com as experiências pelas quais os professores passam a nível de:

- Capacidades, conhecimentos e comportamentos profissionais, métodos de ensino, estratégias, etc;
- Atitudes e perspectivas, imagem do ensino, maturidade profissional;
- Acontecimentos profissionais, mudanças de escola;

Sikes (1985) citado por Leite (1997) refere que as etapas do desenvolvimento dos professores estarão relacionadas os ciclos de vida.

Não poderíamos terminar esta pequena abordagem às questões da qualidade na escola sem tocarmos num ponto essencial: a colaboração/cooperação entre professores.

Muitos esforços têm sido feitos pelos sistemas educativos actuais, no sentido de encorajar os professores a trabalharem em colaboração, quebrando progressivamente com concepções que entendem o ensino como “um acto solitário”. Muitos têm tentado introduzir nas escolas a cultura da cooperação e da partilha, da participação activa e solidária de todos os membros da comunidade educativa.

Leitão (2006) refere que:

“O ensino cooperativo, a colaboração entre professores, entre professores do ensino regular ou entre estes e os docentes de apoios educativos, pode assumir múltiplas facetas, mas, de uma forma ou de outra, a preocupação de fundo é

sempre a de trabalhando em conjunto, os adultos proporcionarem melhores condições de aprendizagem para todos” (p.112).

Consideramos importante salientar que esta colaboração e reflexão partilhadas terá que estar assente em processos permanentes de investigação, para que esta vá produzindo inovação e regulando as práticas dos profissionais.

Para Giangreco e al, (1994), citado por Morgado(2003)

“a qualidade e a eficácia da cooperação entre os profissionais traduz-se na definição e distribuição de responsabilidades, no estabelecimento e aceitação de processos de tomada de decisão, na partilha , na utilização de recursos disponíveis e na definição de dispositivos de avaliação do trabalho realizado” (p.44)

Muito fica por dizer dada a complexidade desta área bem como as diferentes componentes que a enformam. Procurámos mostrar a relação existente entre a escola inclusiva e a qualidade da escola

Terminaríamos referindo Ainscow (1991) para promover escolas com mais qualidade e portanto mais inclusivas, será obrigatório fornecer aos professores programas de promoção e reestruturação da sua formação que lhes permitam ganhar mais e melhores competências na organização e gestão da sala de aula. Assim no ponto seguinte falaremos um pouco da importância da formação dos professores na construção da escola inclusiva.

2.4.2-A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que os professores têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com NEE. (Correia e Martins, 2000).

Segundo Porter (1997), ao longo de muito tempo permaneceu a ideia de que os professores de ensino regular não teriam competências técnico-pedagógicas que lhes permitissem trabalhar com alunos com NEE.

Também os modelos de organização das escolas com uma cultura individualista, pouco acolhedora das dificuldades dos professores, instalando neles uma atitude isolada de

gestão das suas dificuldades e ansiedades não facilitam a mudança e não são resposta de qualidade a culturas de aprendizagem cada vez mais heterogéneas e diversas (Marchesi e Martin 1998, citados por Morgado 2003).

A filosofia da escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997 citado por Correia, 2003).

Para Porter (1997) esta exigência sobre os professores implica um ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores de ensino regular no que respeita ao apoio aos alunos com dificuldades, às necessidades individuais dos alunos, bem como sobre a sua própria formação como um factor fundamental no desenvolvimento da qualidade na educação.

O desenvolvimento dos professores e a sua relação com a mudança educacional implicará necessariamente ajustamentos na profissão, nas instituições que formam professores e nas instituições em que os professores trabalham, as escolas (Fullan e Hargreaves, 1993, citados por Morgado, 2003).

Correia e alt (1999) consideram que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

O mesmo autor refere que:

“À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente às crianças com problemas de aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” .

Segundo Hunter (1999), citado por Correia, (2003), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um

modelo de formação contínua consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola.

A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e tendo por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Esta tipologia de formação deve ser executada no próprio local de trabalho dos professores, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, congressos ou seminários.

Mesquita e Rodrigues (1994) citados por Morgado (2003), identificaram como necessidades de formação dos professores na área das Necessidades Educativas Especiais, aspectos como:

- Conceitos em educação especial;
- Problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas;
- Adaptações curriculares;
- Metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar;

Morgado (2003a) refere que o envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades na sua aprendizagem (Giangreco e al,1993)

Alerta ainda para os eventuais efeitos negativos que programas mal estruturados e sem os adequados recursos e dispositivos de apoio podem desencadear.

Daniels, Porter e Sandow (1988,citado por Sanches, 1995.p.35), considera que o professor deveria assumir o modelo do professor investigador, não só para quebrar a distância entre teoria e prática, mas também para estes se tornarem práticos da resolução de problemas e desta forma adaptar o ensino às características das crianças.

Blazquez (1997), refere que a escola inclusiva parte do pressuposto construtivista de que os alunos têm mais êxito na sua aprendizagem se a aprendizagem for significativa. Então será necessário dar aos futuros professores ferramentas para que sejam capazes de ensinar os alunos partindo da experiência pessoal de cada um, adoptando enfoques contextuais e ecológicos

Perante o que deixamos exposto parece importante aprofundar o estudo das atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com NEE e tentar compreender qual é a relação existente entre as atitudes que manifestam e as dificuldades que dizem sentir para serem verdadeiramente promotores de uma escola que ainda está a caminho de ser inclusiva.

II ABORDAGEM EMPÍRICA

1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1.1- INTRODUÇÃO

Encontramo-nos nesta data num momento de reconceptualização e reformulação das teorias e das práticas em relação ao atendimento às crianças com NEE no ensino regular. Espera-se mesmo uma significativa alteração legal. Vamos dar passos para a frente ou para trás em relação ao direito de todos os alunos aprenderem juntos?

Alguns estudos têm sido feitos nesta área como atrás referimos. Em Portugal salientamos o estudo de Vaz, Jorge (2005). Nesse estudo o autor refere nas suas reflexões/conclusões que

” Pensamos que este estudo deverá ser continuado e estamos convictos melhorado. Será do maior interesse para o conhecimento deste domínio que a investigação seja continuada e ampliada. Em relação à escala de atitudes deverá ser aplicada a um maior nº de sujeitos (...) a fim de obter uma amostra verdadeiramente significativa do Universo dos Professores do Ensino Básico” (p.335).

Em Espanha, salientamos o estudo de Rodriguez, Rosa (2006,p.532) que concluiu:

“ no século XX verifica-se um espectacular avanço na educação, mas muito há ainda por fazer (...) a problemática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é uma questão urgente, que temos que abordar. O estudo profundo desta problemática, pode trazer melhorias a este assunto, que têm que ser feitas, sem demoras” (tradução de Paiva, F)

Pareceu-nos então de toda a pertinência e partindo deste e de outros estudos feitos quer em Portugal quer no estrangeiro, procurar determinar o que de mais significativo exista nas explicações das atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula.

Neste capítulo iremos procurar contextualizar o estudo que nos propusemos fazer, explicitar os objectivos traçados bem como as hipóteses definidas.

1.2- PROBLEMÁTICA

A educação especial e a educação regular que inicialmente se faziam separadamente, com o decorrer do tempo foram gradualmente confluindo (Madureira e Leite, 2003; Correia 2005).

A escola dos nossos dias confronta-se com uma frequência de alunos de grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e reconheça o direito à diferença, encarando a diversidade como um aspecto positivo.

Actualmente a aceitação da diversidade, o reconhecimento da igualdade e da dignidade das pessoas, leva a uma responsabilização de toda a comunidade, transformando o atendimento às pessoas com Necessidades Educativas Especiais num assunto que a todos diz respeito. Cabe à escola e aos professores, um papel fundamental nesta mudança, não só como impulsionadores mas também como ensinantes de modelos, valores e atitudes.

Se queremos mudar as gerações vindouras temos que ensinar os nossos alunos desde pequenos, a agir de forma adequado perante a diferença respeitando as características pessoais de cada um.

A perspectiva da escola inclusiva exige uma mudança radical em todo o sistema de ensino. É indispensável que todos os professores disponham também de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com diferentes capacidades de aprendizagem e com diferentes níveis de conhecimentos prévios: falamos de uma perspectiva diferenciada no interior da sala de aula.

Melhorar as condições das escolas em geral e do ensino em particular é formar gerações mais e melhor preparadas, mais intervenientes, para viverem plenamente a vida livres de preconceitos.

As tendências actuais no sistema de ensino centram-se essencialmente na escola, nos seus intervenientes e como é óbvio nos seus professores como actores privilegiados num estabelecimento de ensino.

Sentimos cada vez mais a necessidade de encontrar o caminho que nos conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, onde se promova uma verdadeira igualdade de oportunidades, atendendo à diversidade dos alunos que nela se encontram.

No entanto, para que isso aconteça é fundamental que as atitudes dos professores face à inclusão sejam positivas, pois estas têm influência no processo do ensino aprendizagem destes alunos.

Atitudes positivas reforçam o sucesso e constituem o alicerce para a inclusão (Correia, 2001; Vieira, 1995; Watkins, 2003; Marchesi, 2001; Avramidis e Norwich, 2002).

González (2002), citado por Vaz (2005), refere que as mudanças atitudinais para que a inclusão dos alunos com NEE nas salas regulares seja uma realidade, deverão afectar todos os membros da comunidade escolar, as políticas educativas as associações de pais e os responsáveis pela formação dos professores.

A realização deste estudo é a consequência de uma postura reflexiva em relação à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. Ao longo da nossa prática educativa concretamente desde o ano de 1976, constatamos diferentes atitudes face às NEE

Consideramos que a escola inclusiva é a resposta à educação actual, já que se baseia em princípios de oportunidades educativas e sociais, para todos sem excepção, como refere Pereira (1998):

“ a escola inclusiva, reforça por sua vez, o direito de todos (...) de frequentar o mesmo tipo de ensino na medida que preconiza que os objectivos educacionais (...) sejam os mesmos para todos, independentemente das suas diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir” (p.11)

No presente estudo situamo-nos teoricamente nos trabalhos que defendem a inclusão e a qualidade na escola (Ainscow, 1995,1998; Porter, 1995; Cadima, 1997; Benard da Costa, 1996; Stainback e Stainback, 1999; Arnaiz, 2000; Rodrigues, 2001; Moya, 2002; Correia, 2003; Morgado, 2003, entre outros).

Durante muitos anos acompanhámos várias escolas de todos os níveis de ensino, na qualidade de coordenadora da equipa dos apoios educativos.

Tivemos sempre a percepção que o sucesso da inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, estaria profundamente relacionado com as atitudes dos professores perante este paradigma. Apesar da maioria dos professores dizer ser a favor da inclusão, verifica-se que estes apresentam alguns receios, apontando várias causas, entre as quais, a falta de formação (Marchesi, 2001; Vieira, 1995).

Uma das motivações que está inerente a este estudo, reside no facto de ao longo de toda a nossa carreira como professora de educação especial e apesar de todos afirmarem estar de acordo com a inclusão, a prática do dia a dia diz-nos que nas escolas embora exista integração física dos alunos com NEE, apoiada por vários normativos legais que têm evoluído nesse sentido, existe uma enorme barreira a transpor para que passemos da integração à inclusão e para que esta seja inquestionável.

Foi sem dúvida a nossa experiência profissional que nos levou a aprofundar e a investigar esta temática e nos levou a tentar compreender o que está por detrás das dificuldades que os docentes dizem sentir para incluir os alunos na sua sala de aula, bem como das atitudes que tomam face a esta problemática.

Consideram alguns autores que existem factores que condicionam as atitudes dos professores, no que concerne à inclusão, nomeadamente factores de ordem pessoal: idade, género, grau académico, tipo de formação, tempo de serviço, experiência de educação especial (Avramidis e Norwich, 2002; Muntaner, 1995; Garcia e Alonso, 1985; Vaz, 2005; Marchesi, 2001; Watkins, 2003) e factores que se relacionam com o contexto: tipo de professor, situação na profissão, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência profissional e localização da escola.

Julgamos que o conhecimento destes factores poderá contribuir para consciencializar não só os professores mas toda a comunidade escolar para o que teremos que mudar para tornar a inclusão não só uma realidade mas um direito de todos e cada um.

Neste sentido e tendo por base as referências teóricas subjacentes à revisão da literatura formulámos os objectivos que se seguem.

1.3- OBJECTIVOS

Objectivos Gerais:

- 1- Conhecer as atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula
- 2- Verificar a natureza qualitativa das Dificuldades que os Professores sentem para promover a Educação Inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que manifestam

Objectivos Específicos:

3. Compreender as relações existentes entre " condições de trabalho", "formação", "idade e tempo de serviço"; "experiência de ensino com crianças com NEE", "tipo de função", e as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão dos alunos com NEE
- 4- Relacionar as variáveis independentes ("Idade"; "Tipo de Professor"; "Grau Académico"; "Formação e Informação Recebida"; "Tempo de Docência"; "Situação na Profissão"; "Nível de Ensino"; "Nº de Alunos por sala"; "Experiência com Alunos com NEE"; com o tipo de atitude manifestada pelos docentes dos diferentes níveis de ensino
- 5- Constatar a natureza das principais dificuldades, de professores do ensino básico, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva

Depois de traçar os objectivos acima referidos passamos a formular as hipóteses e as questões do estudo.

1.4 -HIPÓTESES

A elaboração das hipóteses surge com base na reflexão sobre alguns dos resultados de estudos relativos à inclusão de crianças com NEE na sala de aula, assim como na revisão da literatura. Tendo em conta os objectivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1- As Atitudes de Professores de Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula estão influenciadas por factores pessoais e contextuais

H1.1- AS “ Condições de Trabalho” influenciam as atitudes dos Professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com NEE

- a) Os Professores que trabalham em turmas com menor nº de alunos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE
- b) Os Professores pertencentes a um Quadro de Escola /Agrupamento apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

H1.2- A idade , o tempo de Serviço e o nível de ensino em que leccionam influenciam a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE

- a) Os Professores mais jovens têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula
- b) Os Professores com menos tempo de serviço, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE
- c) Os Professores do 1º ciclo apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE do que os professores do 2º e 3º ciclo.

H1.3- As Habilitações Literárias e Profissionais influenciam a atitude dos Professores face à inclusão de crianças com NEE

- a) Os profissionais com nível de formação mais elevada apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula
- b) A formação contínua e a formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvem nos professores atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula

H1.4- A “Experiência “ de Ensino de crianças com NEE, influencia a atitude dos professores do ER face à inclusão das mesmas

-
- a) O contacto directo dos professores com alunos com NEE faz com que estes apresentem atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos na sala de aula
 - b) Os Professores que têm mais experiência com alunos com NEE, manifestam atitudes mais positivas face à inclusão destes alunos na sala de aula

H1.5- O Tipo de Função que o professor exerce na escola (Professor dos Serviços Especializados de Apoio Educativo/Professor Titular e funções de Liderança) influencia as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

Questões em estudo:

Qual a natureza das dificuldades que os Professores dizem sentir para promover a Educação Inclusiva?

Os professores atribuem a natureza das dificuldades sentidas mais a factores externos do que a si próprios?

Os Professores consideram a colaboração entre profissionais como essenciais para o processo de inclusão?

2. METODOLOGIAS

2.1- METODOLOGIA

No decorrer deste Capítulo, pretendemos explicitar a forma como o estudo está organizado. Sendo pertinente caracterizar os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, bem como os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efectuada, para a verificação das hipóteses.

Trata-se de um estudo não experimental, dado que não pretendemos manipular quaisquer factores, nem executar qualquer controlo de variáveis. Quanto ao método consideramos o nosso estudo incluído na categoria de “Investigação Descritiva”, cuja

intenção é descrever aspectos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), esta área da investigação procura compreender e explicar a situação actual do que pretendemos estudar. Para este tipo de investigação utiliza-se normalmente uma recolha de dados através de um questionário, da realização de entrevistas ou recorrendo à observação em situação real. A Investigação descritiva obedece às mesmas etapas das outras investigações, ou seja: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses ou questões de investigação, definição da população alvo e da forma de recolha de dados.

Gostaríamos de salientar que as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua pratica do dia a dia (Gil, 1991).

Como temos vindo a referir, as atitudes dos Professores, de acordo com a literatura (Pastor, G.; 1987 e 1993; Garcia e Garcia, 1987; Fierro, 1991; Zabalza, 1992, Pastor Ramos, 1994; Ainscow, 1998; Wang, 1995, Bender, Vail e Scott, 1995; Guerra, 1996 e 1999 ;Jimenez,1997; Rodriguez, R., 2006 e Vaz, 2005) e no resultado de quase todos os estudos sobre o tema, constituem um factor muito forte no processo de inclusão escolar e social os alunos com NEE.

As atitudes (sejam positivas ou negativas) que os docentes manifestem estarão directamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos, das futuras gerações.

Para podermos analisar essas atitudes e a sua relação com o processo de inclusão, é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos ajudem a avaliar as atitudes dos Professores.

Pensámos que seria interessante neste estudo abranger os docentes dos 3 ciclos do ensino básico e dados os objectivos do estudo implementámos uma metodologia assente na recolha de dados a partir de um questionário. Seguidamente utilizámos a técnica da entrevista e para uma terceira fase deixaremos a técnica da observação participante.

Iremos pois utilizar para o tratamento de dados o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. No que respeita aos métodos e técnicas na investigação, existe uma grande diversidade de definições pois estes são variáveis de acordo com os vários autores (Carmo e Ferreira 1998).

A Investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a várias correntes de produção de conhecimento.

Nos últimos tempos têm sido muito discutidas as vantagens e desvantagens da utilização de métodos quantitativos ou de métodos qualitativos na investigação em Ciências Sociais. Também tem sido questionada a utilização das duas em simultâneo.

Reichardt e Cook (1986) citados por Carmo e Ferreira (1998), afirmam que uma investigação não tem que necessariamente aderir a um ou a outro método, podendo mesmo beneficiar da combinação dos dois. Pensamos que ambos os paradigmas são válidos sempre que se ajustem às necessidades da investigação.

Verifiquemos no quadro abaixo as características destes 2 tipos de modelos:

Quadro nº 5 Características fundamentais dos paradigmas Quantitativo e Qualitativo

Paradigma Quantitativo	Paradigma Qualitativo
Emprega métodos quantitativos	Emprega métodos qualitativos
Procura as causas dos fenómenos sociais, não dando importância aos aspectos subjectivos dos indivíduos	Procura compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua
Medição rigorosa e controlada	Observação naturalista e sem controlo
Objectivo	Subjectivo
Perspectiva a partir de fora (à margem dos dados)	Perspectiva a partir de dentro (Próximo dos dados)
Orientado para a comprovação, para o resultado (inferências)	Orientado para a descoberta, para o processo (exploratório)
Fiável: dados “sólidos” e repetíveis	Válido : dados “reais” “ricos” e “profundos”
Generalizável: Estudo de casos múltiplos	Não generalizável: estudos de casos
Particular	Holístico
Assume a realidade como estável	Assume uma realidade dinâmica

Fontes: Reichardt e Cook. (1986,29) e Pérez Serrano, G. (1994)

Após análise das características dos dois métodos atrás referidas optámos pela utilização dos dois, dado que não queremos só medir as atitudes mas também compreender o que está por “de trás” delas.

2.2- DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

O objectivo de qualquer investigação é encontrar dados significativos referentes ao assunto em questão, contribuindo para uma melhor compreensão do problema/situação.

A possibilidade desses dados serem encontrados, passa pela qualidade das amostras. A selecção de uma boa amostra é um aspecto fundamental de toda e qualquer investigação (Almeida e Freire, 1997).

A População ou o Universo sobre o qual incide este estudo é constituída por um conjunto de elementos que têm entre si uma ou mais características comuns. No caso em presença são docentes dos três ciclos do ensino básico, a leccionar no ano lectivo 2006/2007 em Portugal Continental.

Para realizarmos este trabalho e para definirmos o grupo amostra, fizemos um levantamento da população visada pela investigação, através de consulta ao GIASE (Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo) do Ministério da Educação, referente ao ano lectivo que agora terminou.

O Universo sobre o qual incide o estudo é constituído por todos os Professores em Exercício e está explicitado no quadro seguinte:

Quadro nº6 Professores em exercício em Portugal em 2006/2007

Região	Distritos abrangidos	Nº de docentes			Média Nacional %		
		Ed Especial	1ºCiclo	2ºCiclo 3ºCiclo	Ed Especial%	1ºCiclo %	2ºCiclo % 3ºCiclo %
Norte	Braga Bragança Porto V.Castelo V.Real		11379	26302		40,56	38,27
Centro	Aveiro C.Branco Coimbra Guarda Leiria Lisboa Santarém Viseu		11142	28444		39,72	41,38

Sul	Beja Évora Faro Portalegre Setúbal		5531	13986		19,72	20,35
	Totais	4500	28052	68732	100	100	100

Fonte: GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) – Ministério da Educação dados do ano lectivo 2006/2007

2.3-CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Do Questionário

Para este estudo foi utilizada uma amostra não probabilística, de conveniência, tipo bola de neve.

Foram intencionalmente utilizados todos os docentes dos ciclos atrás referidos, que exercem funções como Professores titulares de turma, Professores dos Serviços especializados de Apoio Educativo e que voluntariamente preencheram o site na Internet onde o questionário se encontrava.

A amostra ficou constituída por 108 docentes de acordo com o seguinte quadro:

Quadro nº 7 Constituição da amostra

Região	Distritos abrangidos	Nº de docentes			Média %		
		Ed Especial	1ºCiclo	2ºCiclo 3ºCiclo	Ed Especial%	1ºCiclo %	2ºCiclo % 3ºCiclo %
Norte	Braga	3	2	2	6.38	7.14	6.06
	Bragança						
	Porto						
	V.Castelo						
	V.Real						
Centro	Aveiro	16	5	9	34.04	17.86	27.27
	C.Branco						
	Coimbra						
	Guarda						
	Leiria						
	Lisboa						
	Santarém						
	Viseu						
Sul	Beja	28	21	22	59.58	75	66.67
	Évora						
	Faro						
	Portalegre						
	Setúbal						
	Totais	47	28	33	100	100	100

Podemos verificar que responderam ao nosso questionário 47 professores dos serviços especializados de apoio educativo, 28 professores do 1º ciclo do ensino básico e 33 docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

A maioria dos professores são provenientes do Sul de Portugal, seguindo-se os Professores do Centro e por fim os do Norte.

Optamos por caracterizar em síntese no corpo do trabalho, os docentes que fazem parte da actual amostra, que responderam ao questionário. Podemos ver em anexo 1 com pormenor, a caracterização total da amostra

Quadro nº8 Dados pessoais dos professores

Idade	menos de 25	2
	25-35	32
	36-46	34
	mais de 46	40
Género	Masculino	20
	Feminino	88
Grau Académico	Bacharelato	4
	Licenciatura	86
	Mestrado	18

Dos Professores que responderam, 34 têm até 35 anos e 34 têm entre 36 e 46 anos e 40 professores têm mais de 46 anos.

Quanto às habilitações, apenas 4 professores são bacharéis, 86 são licenciados e 18 são Mestres.

Quadro nº9 Formação dos professores na área das NEE

Formação Especializada	Não	52
	Sim	56
Frequência de Acções de Formação na Área	Não	30
	Sim	78
Nº de horas	menos de 26	43
	26-50	4
	51-75	1
	76-150	6
	mais de 150	54
Qualidade da Formação	Nunca frequentou	30
	Mt Insuficiente	1
	Insuficiente	10
	Suficiente	17
	Boa	45
	Mt boa	5

Podemos verificar que 56 Professores têm Formação especializada em educação especial e 52 não têm, embora 78 professores já tenham recebido alguma formação nesta área.

Quadro nº10 Situação dos professores na profissão

Anos de Docência	menos de 5	8
	5 a 10	25
	11 a 15	17
	16 a 25	32
	mais de 25	26
Tipo de Professor	Ed Especial	47
	Turma	61
Situação profissional	QE	69
	QZP e Contratado	39
Nível de ensino	1º ciclo	60
	2º e 3º ciclos	48
Nº de alunos na sala de aula	menos de 20	82
	mais de 20	26
Localização da escola	Norte	7
	Centro	30
	Sul	71
Experiência de Coordenação	Não	50
	Sim	58

Dos professores respondentes, 50 têm até 16 anos de serviço docente e 58 têm mais de 16 anos.

Em relação ao tipo de professor responderam-nos 47 professores de educação especial e 61 de turma. Destes 60 são do 1º ciclo e 48 dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Trabalham na zona norte do País 7 docentes, na zona Centro 30 docentes e na zona sul 71 professores.

No que se refere à situação profissional dos docentes, 69 sujeitos são professores de quadro de escola e 39 são de quadros de zona pedagógica ou contratados.

58 dos professores tiveram experiência de coordenação ou direcção de escolas e 50 não tiveram.

Verificamos que 26 professores têm turmas com mais de 20 alunos e 82 têm turmas com menos de 20 alunos.

Das Entrevistas:

Para a recolha de dados relativos à natureza qualitativa das dificuldades que os professores dizem sentir para promover a educação inclusiva, consideramos, 4 Professores da zona do Distrito de Faro, de onde recolhemos mais respostas no questionário.

Destes 4 Professores 2 são dos Serviços Especializados de Apoio Educativos (1 Professor exerce funções no 1º ciclo e outro no 2º e 3º ciclos) e 2 são Docentes a exercer funções em Turma (1 exerce no 1º ciclo e outro no 2º e 3º ciclos).

Considerando a análise que nos propomos fazer neste estudo, consideraremos as seguintes variáveis: idade, tempo de serviço, formação, função desempenhada, nº de alunos por turma, situação na profissão e tipo de Professor.

Passamos a caracterizar mais em pormenor os docentes que fazem parte da actual amostra, que responderam à entrevista

Quadro nº11 caracterização da amostra dos professores entrevistados

	Idade	Tempo de Serviço	Formação	Tipo de Professor	No de alunos por turma	Situação na profissão
Prof A	52	28	Licenciatura em Ed Física 2º e 3º ciclo	De turma	20	QE
Prof B	43	22	Lic em Ed Especial	ED Especial	Não tem	QE
Prof C	33	10	Lic em 1º Ciclo	De turma	17	QE
Prof D	36	12	Lic em História	ED Especial	Não tem	QE

Os Professores A e C têm alunos com NEE incluídos na sua sala de aula. Os Professores B e D não têm turma atribuída por se tratarem de professores de Educação Especial.

2.4-INSTRUMENTOS

O Questionário:

Inicialmente considerámos a possibilidade de construir um instrumento que depois de validado iria servir-nos para a primeira recolha de dados para o nosso estudo.

Posteriormente pensámos validar para Portugal uma escala utilizada num estudo de Rodriguez, R. (2006) sobre as atitudes, dado que como refere Vallejo et al (2003) , os

constructos usados para medir o que se pretende, não têm valor universal e os indicadores normalmente chamados de itens poderão ter conotações distintas de acordo com a cultura e o idioma.

Com a continuação do nosso trabalho de pesquisa bibliográfica, encontramos uma escala para medir as atitudes, já validada para Portugal por Vaz, Jorge (2005). Por questões de natureza cultural e linguística optamos pela utilização desta escala designada por AFI (Atitudes face à inclusão) pelo seu autor.

De acordo com Vaz (2005) a escala foi validada nas seguintes Fases:

1ª Fase: Construção / Validação

- Revisão da Literatura;
- Selecção das Categorias;
- Selecção dos itens;
- Definição dos constructos
- Análise da AFI (foram analisados 77 itens por peritos);
- AFI com 62 itens;
- Polaridade da AFI;

2ª Fase: Aplicação/Análise

- Aplicação da AFI a uma amostra de 280 Docentes
- Validação da AFI (204 docentes)
- Análise da AFI pela concentração de respostas
- Análise do item pela correlação com o total da escala
- Fiabilidade
- AFI final com 27 itens

A escala (2ª parte do questionário) foi por nós utilizada na sua versão original e final.

A escolha de um instrumento tipo questionário(em anexo 2) deve-se ao facto de ser um instrumento de auto - aplicação, usado para recolher informação sobre variáveis de interesse para o estudo.

Este questionário é formado por 3 partes:

A 1ª parte refere-se á recolha das características pessoais e profissionais dos docentes. Permite-nos a caracterização dos sujeitos participantes no estudo ao nível das diversas variáveis. Nesta parte introduzimos algumas alterações, acrescentando questões não previstas

no questionário já anteriormente referido, para que possamos recolher dados necessários ao cumprimento dos nossos objectivos e à verificação das nossas hipóteses.

A 2ª parte é constituída pela escala AFI, que tem por base uma escala de tipo Likert , composta por 27 itens. Uma escala tipo Likert consiste de um conjunto de afirmações/opiniões, chamados itens, respeitantes a um determinado objecto atitudinal. De acordo com Vallejo et al (2003), a avaliação de cada item pode ser efectuado de formas diferentes. Assim optámos por: Discordo Totalmente; Discordo Parcialmente; Indiferente; Concordo Parcialmente; Concordo Totalmente.

No quadro abaixo, apresentamos a totalidade da escala por nós utilizada. Todos os itens designados com sinal + são consideradas como atitudes positivas face à inclusão dos alunos com NEE e os designados do sinal - como atitudes negativas, face à mesma problemática.

Quadro nº 12 Itens da AFI

Item	Conteúdo e Redacção dos Itens	Atitude
1	➤ O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	+
2	➤ O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	-
3	➤ É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	-
4	➤ Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	-
5	➤ Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	+
6	➤ A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	-
7	➤ O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	+
8	➤ Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	+

9	➤ A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula.	-
10	➤ A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	+
11	➤ Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	+
12	➤ Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	-
13	➤ A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	-
14	➤ A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	+
15	➤ A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	+
16	➤ Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	-
17	➤ A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	+
18	➤ Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	-
19	➤ Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	+
20	➤ A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	+
21	➤ Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal".	-
22	➤ Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	+
23	➤ As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	-
24	➤ Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino	-

	regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.	
25	➤ Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	-
26	➤ A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	+
27	➤ Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais".	+

Vaz, Jorge (2005)

Em seguida apresentaremos a escala utilizada no nosso estudo explicitando as diferentes dimensões que as constituem.

Quadro nº13 Dimensão Direito à Inclusão

11	➤ Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	+
----	---	---

No conteúdo desta categoria colocámos os itens referentes à defesa dos direitos dos alunos com NEE e ao apoio Incondicional da escola inclusiva como opção educativa desejável para todos.

Quadro nº 14 Dimensão Condições de sucesso na sala de aula

7	➤ O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	+
19	➤ Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	+
23	➤ As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	-
24	➤ Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.	-
25	➤ Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	-

No conteúdo desta categoria colocámos os itens referentes às condições consideradas pertinentes para a efectiva inclusão de crianças com NEE na sala de aula do ensino regular

Quadro nº 15 Dimensão Benefícios da inclusão

8	➤ Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	+
10	➤ A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	+
14	➤ A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	+
17	➤ A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	+
20	➤ A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	+
22	➤ Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	+
26	➤ A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	+
27	➤ Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais".	+

No conteúdo desta categoria colocámos os itens referentes aos efeitos da inclusão de alunos com NEE no ER, quer para eles próprios quer para os colegas.

Quadro nº: 16 Dimensão : Comportamento dos Alunos com NEE

1	➤ O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	+
3	➤ É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	-
5	➤ Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	+

No conteúdo desta categoria colocámos os itens referentes ao comportamento dos alunos com NEE quando incluídos numa turma de ensino regular.

Quadro nº 17 Dimensão: Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar

2	➤ O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	-
4	➤ Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	-
6	➤ A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	-
9	➤ A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula.	-
16	➤ Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	-

No conteúdo desta categoria colocámos os itens referentes a possíveis consequências negativas decorrentes da inclusão de alunos com NEE na sala de aula, no que diz respeito quer ao rendimento escolar desses alunos, bem como à eficácia pedagógica dos professores relativamente ao seu grupo turma

Quadro nº 18 Dimensão: Estereótipos

12	➤ Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	-
13	➤ A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	-
15	➤ A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	+
18	➤ Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	-
21	➤ Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal".	-

Bogdan e Biklen (1994), referem que o entrevistador deve ouvir cuidadosamente o entrevistado e recordar a cada momento que mesmo que o entrevistado tenha opiniões divergentes das suas o seu papel não é modificar pontos de vista mas compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

A construção deste roteiro, partiu da análise dos questionários, procurou não só clarificar as categorias constantes do outro instrumento, mas também ir um pouco mais além no aprofundamento deste assunto, procurando determinar algumas causas das atitudes, mas também definir a qualidade das dificuldades sentidas pelos docentes na pratica do dia a dia, para poderem ser promotores de uma verdadeira inclusão dos alunos na sala de aula.

Estruturamos o roteiro em blocos, definimos os objectivos de cada bloco e formulamos as questões tipo. Apresentamos de seguida um quadro onde poderemos mais facilmente fazer a leitura do que atrás ficou expresso.

Quadro nº19 Roteiro para a entrevista

	Blocos	Objectivos específicos	Questões Tipo
I	Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Identificar o entrevistado ‡ Explicitar os objectivos do estudo e da entrevista ‡ Motivar o interessado ‡ Assegurar o anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Informar sobre o tema e objectivos do trabalho ‡ Explicitar a necessidade deste contacto pessoal ‡ Garantir o anonimato de ideias/opiniões ‡ Pedir autorização para gravar a entrevista
II	Atitudes e Valores dos Professores face à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Conhecer a opinião do professor relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE ‡ Conhecer as atitudes e valores do professor face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Pedir ao Professor que se posicione face ao enquadramento legal neste âmbito (cumprimento da escolaridade obrigatória, responsabilização da escola pelo seu processo educativo, tipo de medidas educativas, etc) ‡ Solicitar ao professor que expresse as suas opiniões/reacções quando foi confrontado pela 1ª vez com alunos com NEE ‡ Pedir ao Professor que pense sobre toda a sua experiência, mencionando como esta o influenciou a nível pessoal e profissional; solicitar-lhe que refira as reacções pessoais e profissionais dos seus colegas em relação à inclusão
III	Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Constatar as suas maiores dificuldades ‡ Constatar a natureza dessa dificuldades e a atribuição que o prof faz 	<ul style="list-style-type: none"> ‡ Solicitar ao professor que refira as maiores dificuldades que sentiu decorrentes da inclusão de alunos com NEE. Se necessário dar pistas nomeadamente: planificação/avaliação; relações e atitudes pessoais (prof/aluno com NEE, prof/grupo, grupo/aluno com NEE, prof/pof) ; cooperação entre os intervenientes; Estratégias usadas na sala de aula; organização e gestão da sala; organização e gestão curricular; recursos; apoios; satisfação

		<p>‡Conhecer a influência decorrente da inclusão dos alunos com NEE numa sala de aula nas atitudes dos professores</p>	<p>profissional; formação; organização e funcionamento do sistema;</p> <p>Solicitar ao professor que refira quais as causas que no seu entender mais influenciam positiva ou negativamente a inclusão de alunos com NEE na sala de aula</p>
IV	<p>Conhecer as maiores necessidades dos professores decorrentes das suas dificuldades</p>	<p>‡Constatar as maiores necessidades dos professores para se considerarem verdadeiros promotores da inclusão</p>	<p>‡Solicitar ao professor que a partir das suas reflexões pessoais refiram quais as suas maiores necessidades e as mais urgentes para ajudarem a sua escola a melhorar a inclusão dos alunos com NEE</p>

2.5- Procedimentos

Relativos aos Questionários:

De acordo com os objectivos deste estudo, decidimos construir o questionário utilizado, num site na Internet: www.surveymonkey.com.

Considerámos esta forma de abordagem dos inquiridos mais atraente, para além de ser mais rápida quer a resposta dos que voluntariamente responderam ao questionário, quer a recolha dos dados necessários ao nosso estudo.

Construímos ainda um blog, onde explicitamos os objectivos do estudo, a necessidade da colaboração dos professores e onde poderemos ir dando durante todo este processo algum feedback da situação. Esse blog pode ser consultado em <http://mfatimapaiva.blogspot.com>.

Enviamos por email o link do questionário, bem como a referência do blog, a professores nossos conhecidos em vários pontos do País, solicitando que reenviassem a outros.

Conseguimos obter assim 130 respostas, das quais apenas considerámos 108, dado que os outros se encontravam muitíssimo incompletas.

As variáveis independentes utilizadas no nosso estudo, são: Idade, Género, Tipo de Professor, Grau Académico, Formação e Informação recebida, Tempo de Docência, Situação na Profissão, Nível de Ensino, Localização da Escola, nº de alunos por sala, Experiência com Alunos com NEE e Tipo de Deficiência

A variável dependente, atitude dos professores de ER e de Educação Especial face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula.

O Tratamento estatístico dos dados foi feito com recurso ao SPSS, conforme ficará claro na apresentação dos resultados.

Utilizamos testes não paramétricos para análise dos resultados, visto o exame dos dados revelar que as variáveis não tinham uma distribuição normal e os grupos terem diferentes dimensões.

Para analisar os resultados utilizámos correlações ordinais de Speraman entre as diferentes variáveis em estudo e usámos o teste Mann-Whitney para a comparação de dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis na comparação de três ou mais grupos.

Como o SPSS até à versão 15.0 não tem testes de comparação múltipla *a posteriori*, Maroco (2003), as diferenças entre grupos, quando encontradas, foram esclarecidas com recurso aos testes de comparação múltipla *a posteriori* das estatísticas paramétricas.

Como nível de significância considerámos para as análises efectuadas o valor de .05. Segundo Maroco (2003) este valor “é geralmente usado como probabilidade (5%) ou nível de significância (.05) para decidir se algo é realmente representativo da população teórica ou não” (p.58).

Embora a escala utilizada estivesse validada, decidimos verificar a consistência das respostas dos sujeitos utilizando o Alfa de Cronbach. Quanto mais elevado for o valor do Alfa mais consistentes são os itens de uma escala ou teste, e indica, ainda, que a escala ou teste produz valores consistentes ou similares cada vez que uma pessoa responde.

No final da escala era solicitado aos professores que seleccionassem 5 itens que no seu entender e por ordem de importância melhor representavam opiniões a favor da inclusão.

Solicitámos também que escrevessem alguns comentários que considerassem importantes para esta temática e que não estivessem contemplados na escala.

Relativamente a esta parte da escala utilizámos a análise de conteúdo. Bardin (1988), refere que 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).

Optámos pelo modelo de análise temática, por ser um procedimento mais aberto e por este motivo, em nosso entender ser mais adequado ao tratamento dos comentários que configuram o tipo “mensagem aberta”.

Bardin (1988) refere que 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 uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações. Enfim qualquer fragmento pode reenviar (reenvia geralmente) para diversos temas (p.105).

Seguimos o modelo de Miles e Huberman (1994), construindo matrizes onde inserimos as produções realizadas pelos professores, relativos aos objectivos do estudo, não havendo da nossa parte inferências ou quaisquer modificações do texto original.

A análise e interpretação da informação recebida durante o estudo seguiu o modelo dos mesmos autores.

Assim:

As categorias foram elaboradas numa 1ª fase através da redução dos dados (observações /comentários);

As transcrições das observações/comentários foram sinalizadas de forma a facilitar a identificação das diferentes partes e o seu posterior tratamento;

Agrupámos as unidades que faziam referência a um mesmo conteúdo temático, definindo propriedades e atributos de cada uma das categorias;

Seguidamente foram identificadas novas unidades de análise criando categorias.

Grawitz (1993, cit por Carmo, Hermano e Ferreira, M, 1998), refere que “as categorias são rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p.255). A definição das categorias pode ser feita à priori ou à posteriori.

Os dados foram expressos em frequência e percentagens

Relativos às Entrevistas:

Como atrás referimos o nosso estudo para além de procurar conhecer as atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula, procura também verificar a natureza qualitativa das Dificuldades que os Professores sentem para promover a Educação Inclusiva.

Neste sentido foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, considerada por Mcqueen e Knussen (1999), como instrumento de pesquisa e recolha de dados adequado a estudos deste tipo.

Partimos para a construção dos blocos da entrevista, após a análise das respostas ao questionário.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram objecto de análise de conteúdo. Em estudos na área das Ciências Sociais e Humanas, esta é uma das formas mais frequentes de tratamento de informação, pois permite aos investigadores efectuar inferências, sobre as mensagens.

“A Análise de conteúdo é uma técnica de investigação, utilizada com vista a uma descrição objectiva, sistemática e quanto possível quantitativa do conteúdo, manifesto das comunicações, com o objectivo final de interpretação” (Léon, 1980 cit. Por Morgado, 2003,p.187)

Assim torna-se possível “colocar cada discurso sob a forma que o torne mais inteligível, com tudo o que este termo tem de subjectivo, ambíguo ou impreciso” (Ghiglione et al, 1992 cit.por Morgado, 2003,p.180).

Vala (1986) refere que o conteúdo das entrevistas deve ser submetido a uma divisão por unidades de inferência. Estas unidades podem ou não coincidir com frases completas.

O modelo proposto por Bardin (1977) foi por nós utilizado para a fase da categorização. De acordo com este modelo não é definido previamente um sistema de categorias estruturadas, mas construído através da classificação progressiva e por analogia dos elementos e do conteúdo conceptual.

“O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintáctico (verbos, adjectivos), lexical (palavras segundo o sentido, com emparelhamento de sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo.

Quando formulámos o mapa final das categorias tivemos em conta um conjunto de características referidas na literatura (Léon, 1980, Bos e Tarnai, 1999, Bardin, 2004).

Assim Considerámos:

As categorias pertinentes adaptadas ao material em estudo e assentes no quadro teórico de referência

Que poderiam classificar-se numa só categoria (princípio da exclusão mútua)

Que manifestavam homogeneidade (princípio da classificação única)

Utilizámos uma flexibilidade inicial até à estabilização definitiva do mapa de categorias. “ *A estrutura da grelha não deve ser rígida, de modo a ser possível a integração de novos dados, dependentes do aparecimento, de novas informações durante o processo de codificação* ” (Santiago, 1996.p.144)

Nesta fase do estudo optámos por apresentar a grelha final, dado o ainda reduzido número de entrevistas.

3- Análise e Interpretação dos Resultados

3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como referimos anteriormente, a recolha dos questionários foi feita com suporte informático. Após a primeira leitura dos dados que o próprio site nos fornece e que se encontra em anexo nº 3, procedemos ao tratamento dos dados de duas formas.

Para as questões fechadas procedemos ao tratamento em SPSS, realizando correlações ordinais de Sperman e usámos o teste de Mann-Whitney na comparação de dois grupos e de Kruskal-Wallis na comparação de três ou mais grupos.

Para as questões abertas e entrevistas procedemos a uma análise de conteúdo.

Passamos a apresentar no quadro seguinte a Frequência e percentagem de respostas nos itens da escala de atitudes

Tabela nº 1 - Frequência e percentagens de respostas nos itens da escala de atitudes

Itens		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Total
O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	Freq.	14	7	2	31	54	108
	%	12.96	6.48	1.85	28.70	50.00	100
O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	Freq.	21	47	2	22	16	108
	%	19.44	43.52	1.85	20.37	14.81	100
É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	Freq.	7	25	4	24	48	108
	%	6.48	23.15	3.70	22.22	44.44	100
Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	Freq.	2	8	1	31	66	108
	%	1.85	7.41	0.93	28.70	61.11	100
Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	Freq.	1	12	3	60	32	108
	%	0.93	11.11	2.78	55.56	29.63	100
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	Freq.	12	42	2	19	33	108
	%	11.11	38.89	1.85	17.59	30.56	100
O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	Freq.	7	22	1	60	18	108
	%	6.48	20.37	0.93	55.56	16.67	100
Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	Freq.	9	27	1	41	30	108
	%	8.33	25.00	0.93	37.96	27.78	100
A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula.	Freq.	19	55		17	17	108
	%	17.59	50.93		15.74	15.74	100

Itens		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Total
A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	Freq.	2	5	1	40	60	108
	%	1.85	4.63	0.93	37.04	55.56	100
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	Freq.	3	12		32	61	108
	%	2.78	11.11		29.63	56.48	100
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	Freq.	4	5	1	15	83	108
	%	3.70	4.63	0.93	13.89	76.85	100
A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	Freq.	10	11	5	20	62	108
	%	9.26	10.19	4.63	18.52	57.41	100
A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	Freq.	4	24	2	33	45	108
	%	3.70	22.22	1.85	30.56	41.67	100
A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los Adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	Freq.	5	16		49	38	108
	%	4.63	14.81		45.37	35.19	100
Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	Freq.	4	23	1	36	44	108
	%	3.70	21.30	0.93	33.33	40.74	100
A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	Freq.	3	20	2	55	28	108
	%	2.78	18.52	1.85	50.93	25.93	100
Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	Freq.	5	12	5	9	77	108
	%	4.63	11.11	4.63	8.33	71.30	100
Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/ execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	Freq.	3	10	5	40	50	108
	%	2.78	9.26	4.63	37.04	46.30	100

A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	Freq.	2	3	1	21	81	108
	%	1.85	2.78	0.93	19.44	75.00	100
Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal".	Freq.	3	6		18	81	108
	%	2.78	5.56		16.67	75.00	100
Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	Freq.	5	16	3	50	34	108
	%	4.63	14.81	2.78	46.30	31.48	100
As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	Freq.	8	31	2	40	27	108
	%	7.41	28.70	1.85	37.04	25.00	100
Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.	Freq.	27	45		27	9	108
	%	25.00	41.67		25.00	8.33	100
Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	Freq.	16	20	3	45	24	108
	%	14.81	18.52	2.78	41.67	22.22	100
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	Freq.	2	7	4	56	39	108
	%	1.85	6.48	3.70	51.85	36.11	100
Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais".	Freq.	5	23	3	23	54	108
	%	4.63	21.30	2.78	21.30	50.00	100

Consistência Interna da Escala

O Alfa de Cronbach é uma estatística que indica a consistência das respostas dos sujeitos nos itens das escalas ou sub escalas. Quanto mais elevado for o valor do Alfa mais consistentes são os itens de uma escala ou teste, e indica, ainda, que a escala ou teste produz valores consistentes ou similares cada vez que uma pessoa responde.

Como podemos apreciar na tabela seguinte, o valor do Alfa é bastante elevado podendo ser considerado quase como excelente.

A análise da tabela nº 3 permite-nos concluir que o valor global do Alfa de Cronbach não melhoraria significativamente se algum dos itens que compõem a escala de atitudes fosse eliminado (Cronbach's Alpha if item deleted).

Tabela nº 2 -Valor do Alpha de Cronbach

Cronbach's Alpha	N of Items
.881	27

Tabela nº 3 -Estatísticas Item-total

itens	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	99.22	244.978	.266	.881
Q2	100.51	241.206	.359	.879
Q3	99.44	232.042	.579	.873
Q4	98.79	238.730	.634	.873
Q5	99.17	245.916	.407	.877
Q6	100.01	234.813	.472	.876
Q7	99.63	250.908	.169	.883
Q8	99.67	243.271	.321	.880
Q9	100.57	243.780	.304	.880
Q10	98.79	245.496	.450	.877
Q11	98.93	242.985	.421	.877
Q12	98.63	240.572	.550	.874
Q13	99.14	234.476	.530	.874
Q14	99.34	239.237	.446	.876
Q15	99.27	239.974	.477	.876
Q16	99.32	233.941	.597	.872
Q17	99.40	237.700	.574	.873
Q18	98.88	236.238	.546	.874
Q19	99.04	245.382	.365	.878
Q20	98.56	245.296	.503	.876
Q21	98.63	238.273	.655	.872
Q22	99.33	241.346	.442	.876
Q23	99.75	242.470	.345	.879
Q24	100.69	243.395	.324	.880
Q25	99.81	246.906	.221	.883
Q26	99.05	244.998	.453	.877
Q27	99.28	229.997	.658	.870

3.1.1-Verificação das Hipóteses

O nível de confiança que servirá de referência para rejeitar a hipótese nula é de $(\alpha) \leq 0.05$ (a hipótese de igualdade de respostas nos itens da escala de atitudes entre os sujeitos categorizados). As estatísticas usadas têm a ver com técnicas não paramétricas dado que a nossa variável dependente (respostas nas escala de atitudes) é de tipo ordinal. Assim, quando estiverem em comparação 2 grupos utilizaremos o teste de Mann-Whitney, e quando estivermos a comparar 3 ou mais grupos faremos recurso ao teste de Kruskal-Wallis.

H1- As Atitudes de Professores de Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula estão influenciadas por factores pessoais e contextuais

H1.1- AS “ Condições de Trabalho” influenciam as atitudes dos Professores do Ensino Regular face à inclusão de alunos com NEE

c) Os Professores que trabalham em turmas com menor nº de alunos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE.

Para testar esta hipótese os sujeitos foram categorizados em dois grupos: professores com menos de 20 alunos e professores com mais de 20 alunos. Os resultados do teste de Mann-Whitney podem ser visualizados na tabela seguinte:

Tabela nº 4

itens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1036	1387	-0.234	0.82
Q2	675.5	1026.5	-2.960	0.00 *
Q3	836.5	1187.5	-1.750	0.08
Q4	1053	1404	-0.108	0.91
Q5	932.00	1283	-1.076	0.28
Q6	775	1126	-2.197	0.03 *
Q7	920	1271	-1.162	0.25
Q8	861	1212	-1.546	0.12
Q9	1037	4440	-0.225	0.82
Q10	1039.5	1390.5	-0.216	0.83
Q11	952.5	1303.5	-0.916	0.36
Q12	1010.5	1361.5	-0.541	0.59
Q13	894.5	1245.5	-1.376	0.17
Q14	886	1237	-1.372	0.17
Q15	977.5	1328.5	-0.686	0.49
Q16	880.5	1231.5	-1.416	0.16
Q17	735.5	1086.5	-2.585	0.01 *
Q18	973.5	1324.5	-0.834	0.40
Q19	777	4180	-2.254	0.02 *
Q20	1047	1398	-0.181	0.86
Q21	1034.5	1385.5	-0.299	0.76
Q22	1034	4437	-0.247	0.80

Q23	971	1322	-0.716	0.47
Q24	841	1192	-1.708	0.09
Q25	951.5	4354.5	-0.864	0.39
Q26	1001.5	1352.5	-0.514	0.61
Q27	814	1165	-1.958	0.05 *

* $p \leq 0,05$

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

-Questão nº 2, *o aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"*, já que $Z=-2.960$, $p= 0.00$, sendo que os professores com turmas até 20 alunos concordam mais com esta afirmação (ordenação média = 59,26) do que os professores com turma de mais de 20 alunos (ordenação média =39,48).

-Questão nº 6, *A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade*, já que $Z=-2.197$, $p= 0.03$, sendo que os professores com turmas até 20 alunos concordam mais com esta afirmação (ordenação média = 58,05) do que os professores com turma de mais de 20 alunos (ordenação média =43,31).

-Questão nº 17, *A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma*, já que $Z=-2.254$, $p= 0.02$, sendo que os professores com turmas até 20 alunos concordam mais com esta afirmação (ordenação média = 58,53) do que os professores com turma de mais de 20 alunos (ordenação média =41,79).

-Questão nº 19, *Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem*, já que $Z=-2.585$, $p= 0.01$, sendo que os professores com turmas até 20 alunos concordam menos com esta afirmação (ordenação média = 50,98) do que os professores com turma de mais de 20 alunos (ordenação média = 65,62).

-Questão nº 27 (no limiar de rejeição), *Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"*, já que $Z=-1.958$, $p= 0.05$, sendo que os professores com turmas até 20 alunos

concordam mais com esta afirmação (ordenação média = 57,57) do que os professores com turma de mais de 20 alunos (ordenação média = 44,81).

d) Os Professores pertencentes a um Quadro de Escola /Agrupamento apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

Para testar esta hipótese os sujeitos foram categorizados em dois grupos: professores com vínculo laboral efectivo e professores com vínculo laboral não efectivo. Os resultados do teste de Mann-Whitney podem ser visualizados na tabela seguinte:

Tabela nº 5

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1173.5	3588.5	-1.194	0.23
Q2	1305.5	2085.5	-0.270	0.79
Q3	1185	1965	-1.089	0.28
Q4	1168.5	1948.5	-1.309	0.19
Q5	1344.50	2124.50	-0.007	0.99
Q6	1335.5	3750.5	-0.067	0.95
Q7	1325	2105	-0.145	0.88
Q8	1205	1985	-0.943	0.35
Q9	1252	3667	-0.647	0.52
Q10	1233	3648	-0.816	0.41
Q11	1060.5	1840.5	-2.048	0.04 *
Q12	1307.5	3722.5	-0.330	0.74
Q13	1181.5	1961.5	-1.171	0.24
Q14	1339.5	2119.5	-0.041	0.97
Q15	1157	1937	-1.300	0.19
Q16	1156.5	1936.5	-1.285	0.20
Q17	1333.5	3748.5	-0.084	0.93
Q18	1318.5	2098.5	-0.217	0.83
Q19	1075	1855	-1.878	0.06
Q20	1221	2001	-1.054	0.29
Q21	1287	2067	-0.494	0.62
Q22	1090	3505	-1.756	0.08
Q23	1129.5	1909.5	-1.449	0.15
Q24	1287	3702	-0.395	0.69
Q25	1167	1947	-1.199	0.23
Q26	1273	2053	-0.514	0.61
Q27	1289.5	2069.5	-0.387	0.70

* $p \leq 0,05$

Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa na seguinte questão:

-Questão nº 11, Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular, já que $Z=-2.048$, $p= 0.04$, sendo que os

professores com vínculo não efectivo concordam menos com esta afirmação (ordenação média = 47,19) do que os professores com vínculo efectivo (ordenação média = 58,63).

H1.2- A idade , o tempo de Serviço e o nível de ensino em que leccionam influenciam a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE

d) Os Professores mais jovens têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

Para testar esta hipótese os sujeitos foram categorizados em dois grupos: professores com idade até 35 anos (mais novos) e professores com idade superior a 35 anos (menos novos). Os resultados do teste de Mann-Whitney podem ser visualizados na tabela seguinte

Tabela nº 6

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1178.5	1773.5	-0.571	0.57
Q2	1142	3917	-0.809	0.42
Q3	917.5	1512.5	-2.389	0.02 *
Q4	939.5	1534.5	-2.436	0.01 *
Q5	1257.00	4032.00	-0.007	0.99
Q6	1154.5	1749.5	-0.719	0.47
Q7	1255.5	1850.5	-0.018	0.99
Q8	1254	1849	-0.028	0.98
Q9	1215	3990	-0.308	0.76
Q10	1197	1792	-0.458	0.65
Q11	1134.5	1729.5	-0.918	0.36
Q12	1129	1724	-1.158	0.25
Q13	1221	1816	-0.273	0.78
Q14	1204	1799	-0.379	0.70
Q15	1177	1772	-0.578	0.56
Q16	1150	1745	-0.759	0.45
Q17	1111.5	1706.5	-1.055	0.29
Q18	1245.5	4020.5	-0.104	0.92
Q19	947.5	1542.5	-2.229	0.03 *
Q20	1216.5	1811.5	-0.363	0.72
Q21	1186	1781	-0.629	0.53
Q22	1083.5	3858.5	-1.240	0.21
Q23	1152.5	1747.5	-0.732	0.46
Q24	1249	1844	-0.063	0.95
Q25	1197.5	1792.5	-0.420	0.67
Q26	1132	1727	-0.924	0.36
Q27	1118	1713	-1.001	0.32

* $p \leq 0,05$

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

-Questão nº 3, *É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.*, já que $Z=-2.389$, $p= 0.02$, sendo que os professores mais novos concordam menos com esta afirmação (ordenação média = 44,49) do que os professores menos novos (ordenação média = 59,10).

-Questão nº 4, *devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular*, já que $Z=-2.436$, $p= 0.01$, sendo que os professores mais novos concordam menos com esta afirmação (ordenação média = 45,13) do que os professores menos novos (ordenação média = 58,80).

e) Os Professores com menos tempo de serviço, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE

Como o SPSS até à versão 15.0 não tem testes de comparação múltipla *a posteriori*, Maroco (2003), as diferenças entre grupos, quando encontradas, foram esclarecidas com recurso aos testes de comparação múltipla *a posteriori* das estatísticas paramétricas.

Ainda, foi excluída da presente análise o grupo dos professores com menos de 5 anos de serviço já que apresentavam apenas uma amostra com 8 unidades.

O objectivo deste procedimento visa evitar enviesamentos de resultados derivados de expressões de atitudes atípicas não compensadas em pequenos grupos.

Tabela nº 7

itens	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Q1	1.725	3	0.63
Q2	3.138	3	0.37
Q3	4.027	3	0.26
Q4	5.945	3	0.11
Q5	0.232	3	0.97
Q6	2.670	3	0.45
Q7	0.971	3	0.81
Q8	3.534	3	0.32
Q9	2.022	3	0.57
Q10	0.801	3	0.85
Q11	6.243	3	0.10
Q12	2.744	3	0.43
Q13	6.726	3	0.08
Q14	1.148	3	0.77
Q15	2.258	3	0.52
Q16	2.226	3	0.53
Q17	0.822	3	0.84

Q18	2.864	3	0.41
Q19	4.089	3	0.25
Q20	1.278	3	0.73
Q21	1.086	3	0.78
Q22	1.075	3	0.78
Q23	0.633	3	0.89
Q24	11.596	3	0.01 *
Q25	3.413	3	0.33
Q26	2.215	3	0.53
Q27	4.109	3	0.25

* $p \leq 0,05$

Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa na seguinte questão:

-Questão nº 24, *Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's*, já que Qui-quadrado (3) = 11,596, $p = 0.01$. Os testes de comparação múltipla *a posteriori* indicam-nos que as diferenças se encontram entre os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço (ordenação média = 43,31) e os de 11-15

Anos de serviço, com estes a valorizarem mais esta afirmação (ordenação média = 70,06) e entre os professores de 5-10 anos de serviço (ordenação média = 44,64) e os professores de 11-15 anos de serviço (ordenação média = 70,06).

Relativamente às outras possíveis comparações as diferenças entre ordenações não são estatisticamente significativas.

f) Os Professores do 1º ciclo apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE do que os professores do 2º e 3º ciclos

Tabela nº 8

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1426.5	3256.5	-0.091	0.93
Q2	1175.5	2351.5	-1.725	0.08
Q3	1366.5	2542.5	-0.482	0.63
Q4	1386	2562	-0.386	0.70
Q5	1182.5	3012.5	-1.779	0.08
Q6	1124.5	2300.5	-2.049	0.04 *
Q7	1360.5	2536.5	-0.544	0.59
Q8	1406.5	3236.5	-0.217	0.83
Q9	1186	2362	-1.699	0.09
Q10	1385.5	3215.5	-0.382	0.70
Q11	1129	2305	-2.160	0.03 *
Q12	1282	2458	-1.325	0.19
Q13	1433	2609	-0.048	0.96

Q14	1117.5	2293.5	-2.116	0.03 *
Q15	1372	2548	-0.453	0.65
Q16	1360.5	2536.5	-0.522	0.60
Q17	1419.5	2595.5	-0.138	0.89
Q18	1325.5	2501.5	-0.888	0.37
Q19	1427	3257	-0.087	0.93
Q20	1235	2411	-1.678	0.09
Q21	1393.5	3223.5	-0.380	0.70
Q22	1165	2995	-1.827	0.07
Q23	1273.5	2449.5	-1.079	0.28
Q24	1332	2508	-0.705	0.48
Q25	1201.5	2377.5	-1.548	0.12
Q26	1286.5	2462.5	-1.052	0.29
Q27	1148	2324	-1.952	0.05 *

$p \leq 0,05$

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

-Questão nº 6, *A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade*, já que $Z=-2.049$, $p= 0.04$, sendo que os professores do 1º ciclo valorizam mais esta afirmação (ordenação média = 59,76) do que os professores do 2º e 3º ciclo (ordenação média = 47,93).

-Questão nº 11, *Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular*, já que $Z=-2.160$, $p= 0.03$, sendo que os professores do 1º ciclo valorizam mais esta afirmação (ordenação média = 59,68) do que os professores do 2º e 3º ciclo (ordenação média = 48,02).

-Questão nº 14, *A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas*, já que $Z=-2.160$, $p= 0.03$, sendo que os professores do 1º ciclo valorizam mais esta afirmação (ordenação média = 59,88) do que os professores do 2º e 3º ciclo (ordenação média = 47,78).

-Questão nº 27, *Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"*. já que $Z=-1.952$, $p= 0.05$, sendo que os professores do 1º ciclo valorizam mais esta afirmação (ordenação média = 59,37) do que os professores do 2º e 3º ciclo (ordenação média = 48,42).

H1.3- As Habilitações Literárias e Profissionais influenciam a atitude dos Professores face à inclusão de crianças com NEE

c) Os profissionais com nível de formação mais elevada apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

Pelos motivos invocados na hipótese 2b apenas foram comparados os professores com habilitações literárias ao nível da licenciatura e do mestrado.

Tabela nº 9

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	760	4501	-0.131	0.90
Q2	601.5	4342.5	-1.567	0.12
Q3	652	4393	-1.118	0.26
Q4	705.000	4446.000	-0.692	0.49
Q5	577	4318	-1.894	0.06
Q6	466.5	4207.5	-2.776	0.01 *
Q7	630	801	-1.365	0.17
Q8	762	933	-0.109	0.91
Q9	735.5	4476.5	-0.359	0.72
Q10	652	823	-1.196	0.23
Q11	694.5	4435.5	-0.765	0.44
Q12	653	4394	-1.413	0.16
Q13	678	4419	-0.928	0.35
Q14	723	894	-0.466	0.64
Q15	768	4509	-0.056	0.96
Q16	659.5	4400.5	-1.048	0.29
Q17	681	4422	-0.873	0.38
Q18	733.5	4474.5	-0.441	0.66
Q19	632.5	4373.5	-1.320	0.19
Q20	688.5	4429.5	-0.973	0.33
Q21	750	4491	-0.280	0.78
Q22	735.5	906.5	-0.358	0.72
Q23	716	887	-0.523	0.60
Q24	543.5	4284.5	-2.091	0.04 *
Q25	752	4493	-0.199	0.84
Q26	736	907	-0.363	0.72
Q27	512.5	4253.5	-2.447	0.01 *

* $p \leq 0,05$

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

-Questão nº 6, *A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade*, já que $Z=-2.776$, $p= 0.01$, sendo que os professores licenciados valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 48,92) do que os professores com mestrado (ordenação média = 69,58).

-Questão nº 24, *Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's*, já que $Z=-2.091$, $p= 0.04$, sendo

que os professores licenciados valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 49,82) do que os professores com mestrado (ordenação média = 65,31).

-Questão nº 27, *Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"*. já que $Z = -2,447$, $p = 0,01$ sendo que os professores licenciados valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 49,46) do que os professores com mestrado (ordenação média = 67,03)

d) A formação contínua e a formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvem nos professores atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula

Tabela nº 10

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1253	2631	-1.355	0.18
Q2	1099.5	2477.5	-2.312	0.02 *
Q3	929	2307	-3.438	0.00 *
Q4	1094.5	2472.5	-2.570	0.01 *
Q5	1379.5	2757.5	-0.526	0.60
Q6	1117	2495	-2.190	0.03 *
Q7	1400.5	2778.5	-0.378	0.71
Q8	954	2332	-3.240	0.00 *
Q9	1393	2771	-0.419	0.68
Q10	1106.5	2484.5	-2.437	0.01 *
Q11	1261	2639	-1.347	0.18
Q12	1363.5	2741.5	-0.772	0.44
Q13	1114.5	2492.5	-2.344	0.02 *
Q14	922	2300	-3.484	0.00 *
Q15	1038.5	2416.5	-2.769	0.01 *
Q16	1137	2515	-2.084	0.04 *
Q17	989	2367	-3.125	0.00 *
Q18	1047.5	2425.5	-3.151	0.00 *
Q19	1188.5	2566.5	-1.785	0.07
Q20	1134.5	2512.5	-2.617	0.01 *
Q21	1030	2408	-3.459	0.00 *
Q22	1069.5	2447.5	-2.553	0.01 *
Q23	1178	2556	-1.792	0.07
Q24	1330	2708	-0.819	0.41
Q25	1433	3029	-0.148	0.88
Q26	1068	2446	-2.645	0.01 *
Q27	1093	2471	-2.413	0.02 *

* $p \leq 0,05$

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

-Questão nº 2, *O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"*, já que $Z=-2.312$, $p= 0.02$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,64) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,87).

-Questão nº 3, *É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's*, já que $Z=-3.438$, $p= 0.00$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 44,37) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 63,91).

-Questão nº 4, *devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular*, já que $Z=-2,570$, $p= 0.01$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,55) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,96).

-Questão nº 6, *A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade*, já que $Z=-2,190$, $p= 0.03$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,98) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,55).

-Questão nº 8, *Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial*, já que $Z=-3,240$, $p= 0.00$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 44,85) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 63,46).

-Questão nº 13, *A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.*, já que $Z=-2,344$, $p= 0.02$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,93) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,60).

-Questão nº 14, *A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência*, já que $Z=-3,484$, $p= 0.00$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 44,23) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 64,04).

-Questão nº 15, *Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular*, já que $Z=-2,769$, $p= 0.01$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 46,47) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 61,96).

Questão nº 16, *Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular*, pois que $Z=-2,084$, $p= 0.04$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 48,37) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,20).

-Questão nº 17, *A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma*, pois que $Z=-3,125$, $p= 0.00$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 45,52) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 62,84).

-Questão nº 18, *Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino*, pois que $Z=-3,151$, $p= 0.00$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 46,64) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 61,79).

-Questão nº 20, *A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos*, pois que $Z=-2,617$, $p= 0.01$, , sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas

valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 48,32) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,24).

-Questão nº 21, *Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal".*, pois que $Z=-3,459$, $p= 0.00$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 46,31) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 62,11).

-Questão nº 22, *Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas*, pois que $Z=-2,553$, $p= 0.01$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,07) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 61,40).

-Questão nº 26, *A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar*, pois que $Z=-2,645$, $p= 0.01$, sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,04) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 61,43).

-Questão nº 27, *Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"*, já que $Z=-2,413$, $p= 0.02$ sendo que os professores que não frequentaram acções de formação especializadas valorizam menos esta afirmação (ordenação média = 47,52) do que os professores que frequentaram acções de formação especializadas (ordenação média = 60,98).

H1.4- A "Experiência " de Ensino de crianças com NEE, influencia a atitude dos professores do ER face à inclusão das mesmas

- c) **O contacto directo dos professores com alunos com NEE faz com que estes apresentem atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos na sala de aula**
- d) Os Professores que têm mais experiência com alunos com NEE, manifestam atitudes mais positivas face à inclusão destes alunos na sala de aula

Estas hipóteses não se podem testar já que só existem 2 professores que nunca tiveram alunos com NEE

Tabela 11

Já teve alunos com NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	2	1.9	1.9	1.9
	Sim	106	98.1	98.1	100.0
	Total	108	100.0	100.0	

H1.5- O Tipo de Função que o professor exerce na escola (Professor de Apoio/Professor Titular e funções de Liderança) influencia as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula

Tabela nº 12

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	1177	2452	-1.826	0.07
Q2	1443.5	3154.5	-0.042	0.97
Q3	1259	2534	-1.248	0.21
Q4	1289	2564	-1.147	0.25
Q5	1181.5	2456.5	-1.848	0.06
Q6	1429	2704	-0.136	0.89
Q7	1446.5	3157.5	-0.024	0.98
Q8	1431	3142	-0.123	0.90
Q9	1357	3068	-0.620	0.54
Q10	1302.5	2577.5	-1.031	0.30
Q11	1188.5	2463.5	-1.810	0.07
Q12	1309.5	2584.5	-1.174	0.24
Q13	1435	3146	-0.103	0.92
Q14	1201	2476	-1.628	0.10
Q15	1429.5	2704.5	-0.136	0.89
Q16	1248	2523	-1.322	0.19
Q17	1317.5	2592.5	-0.889	0.37
Q18	1072.5	2347.5	-2.918	0.00 *
Q19	1302.5	2577.5	-0.986	0.32
Q20	1305.5	2580.5	-1.178	0.24
Q21	1367.5	2642.5	-0.671	0.50
Q22	1450	3161	0.000	1.00
Q23	1400.5	2675.5	-0.320	0.75
Q24	1243	2518	-1.347	0.18
Q25	1266.5	2541.5	-1.187	0.24
Q26	1390.5	2665.5	-0.407	0.68
Q27	1250	2525	-1.332	0.18

* $p \leq 0,05$

Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa entre professores com funções de coordenação e professores sem experiência de coordenação na seguinte questão:

-Questão nº 18, *Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino*, pois que $Z = -2,918$, $p = 0.00$, sendo que os professores com funções de coordenação valorizam mais esta afirmação (ordenação média = 61,01) do que os professores sem experiência de coordenação (ordenação média = 46,95)

3.1.2- Itens da escala considerados mais importantes pelos Professores para o processo de inclusão

Era solicitado aos professores no final da escala, que da totalidade dos itens apresentados seleccionassem os cinco que consideravam mais relevantes a favor da inclusão

Dada a grande quantidade de itens da escala e a nossa convicção que existiu alguma dificuldade na compreensão do que se pedia (alguns docentes terão respeitado o critério colocar por ordem crescente e outros poderão ter utilizado a ordem natural) optámos por analisar as respostas com base na frequência que os docentes atribuíram a cada item. Assim apresentaremos para o total da escala e para o total da amostra e de seguida por tipologia de professor, os cinco itens considerados pelos docentes como mais importantes a favor da inclusão.

Para a totalidade dos professores respondentes

Quadro nº20 Itens da AFI mais importantes a favor da inclusão

Itens	Descrição	Freq.	%
10	A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	55	58
26	A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	45	47
20	A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	43	45
22	Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	32	32
19	Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	31	33

A análise do quadro nº 20 mostra que os itens 10, 26, 20 e 22 que pertencem à dimensão Benefícios da Inclusão são as que os professores em geral consideram mais importantes a favor da inclusão. O item nº 19 pertence à dimensão Condições de sucesso para a inclusão.

É importante salientar que 58% dos professores reconhece os benefícios da inclusão e 47% não atribui à heterogeneidade nenhum malefício para o sucesso escolar dos alunos, considerando 45% dos docentes que a situação de inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.

É interessante salientar a importância que os professores atribuíram à responsabilidade e ao envolvimento da comunidade educativa no processo de inclusão dos alunos com NEE (33%)

De seguida apresentaremos os 5 itens considerados mais importantes pelos Professores do 1º Ciclo a favor da inclusão

Quadro nº21 Itens da Escala mais importantes para os professores do 1º ciclo a favor da inclusão

Itens	Descrição	Freq.	%
10	A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	12	50
11	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	12	50
20	A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	12	50
26	A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	12	50
19	Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	10	42

A análise do quadro nº 21 mostra que os itens 10, 11, 20, 26 e 19 são as que os professores do 1º ciclo, consideram mais importantes a favor da inclusão. Os itens 10, 20 e 26 pertencem à dimensão Benefícios da inclusão, o item nº 11. foi por nós enquadrado na dimensão Direito à inclusão e o item nº 19 pertence à dimensão Condições de sucesso para a inclusão.

É interessante salientar este grupo de profissionais considera igualmente importantes, a presença dos alunos com NEE numa sala de aula e acham que é tão benéfico para eles como para os outros. Põe no mesmo patamar o direito à inclusão e a heterogeneidade das turmas, não considera que isso seja motivo de insucesso escolar para os alunos.

42% dos professores do 1º ciclo também consideram que as comunidades educativas devem ser responsabilizadas por estes alunos.

De seguida apresentaremos os 5 itens considerados mais importantes pelos Professores dos 2/3º Ciclos a favor da inclusão.

Quadro nº22 Itens da Escala mais importantes para os professores do 2º e 3º ciclos, a favor da inclusão

Itens	Descrição	Freq.	%
10	A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	19	63
20	A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	12	40
26	A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	12	40
15	A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	11	37
22	Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	9	30

A análise do quadro nº 22 mostra que os itens 10, 20, 26 pertencentes à Dimensão Benefícios da Inclusão, são os mais referidos pelos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, como fundamentais a favor da inclusão.

O item 15, pertencente à categoria estereótipos, é o escolhido em 4º lugar, seguindo-se o item 22 também da dimensão Benefícios da inclusão.

É importante verificar que a inclusão dos alunos com NEE é tida como benéfica para eles e para os outros alunos e não é atribuída à inclusão a responsabilidade do insucesso escolar dos alunos.

De seguida apresentaremos os 5 itens considerados mais importantes pelos Professores da educação especial a favor da inclusão

Quadro nº 23 Itens da Escala mais importantes para os professores de educação especial a favor da inclusão

Itens	Descrição	Freq.	%
20	A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	26	63
26	A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	25	61
10	A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	24	59

7	O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	19	46
22	Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais beneficios que problemas.	17	41

A análise do quadro nº 23 mostra que os itens 20, 26, 10 e 22 pertencentes à Dimensão Benefícios da Inclusão são os mais importantes para os Professores de Educação Especial.

Apenas o item 7 se inclui na dimensão Condições de sucesso para a inclusão e é curioso que este item se refere exactamente ao trabalho que é pedido diariamente aos professores de educação especial.

Salientamos que para estes docentes a questão do direito à inclusão nem sequer é referida, provavelmente porque para eles é inquestionável.

3.1.3 Condições que os Professores Consideram como mais importantes para o processo de inclusão

Foi Proposto por nós aos professores que priorizassem por ordem decrescente, as condições que considerassem mais importantes de uma lista de 7 possibilidades (questão fechada), para o processo de inclusão dos alunos com NEE .

Podiam ainda apresentar comentários pertinentes, para explicarem pontos de vista, ou para referirem algum aspecto não considerado na escala (questão aberta)

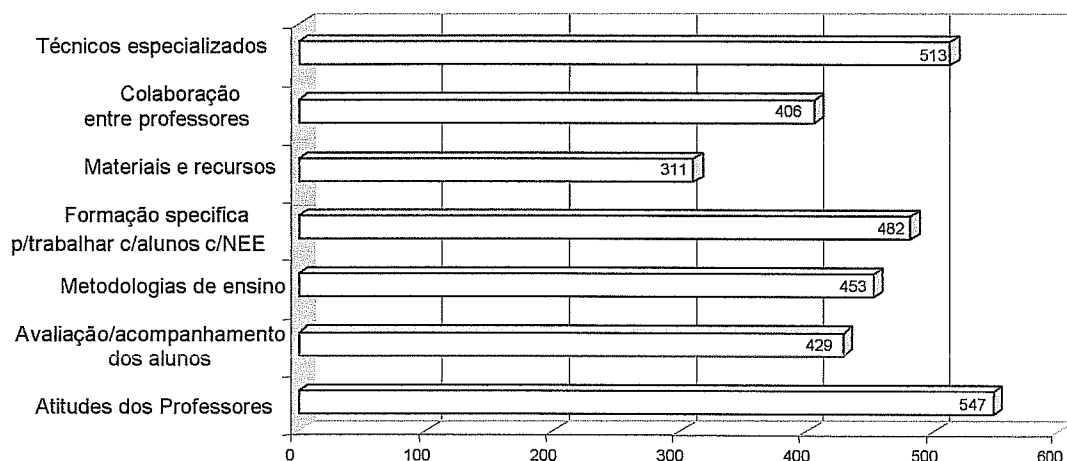
Vamos agora analisar as respostas obtidas em cada uma das questões.

a) Questão fechada

Poderemos verificar na figura abaixo, que para o total da nossa amostra, os Professores em geral consideram como mais importante para o processo de inclusão os seguintes aspectos (por ordem decrescente):

- Atitudes dos Professores
- Técnicos especializados
- Formação específica
- Metodologias de ensino
- Avaliação/acompanhamento dos alunos
- Colaboração entre Professores
- Materiais e recursos

Gráfico das condições mais importantes para o processo de inclusão



Salientamos que para o total da amostra, os professores atribuem mais importância à condição que depende exclusivamente deles: As atitudes.

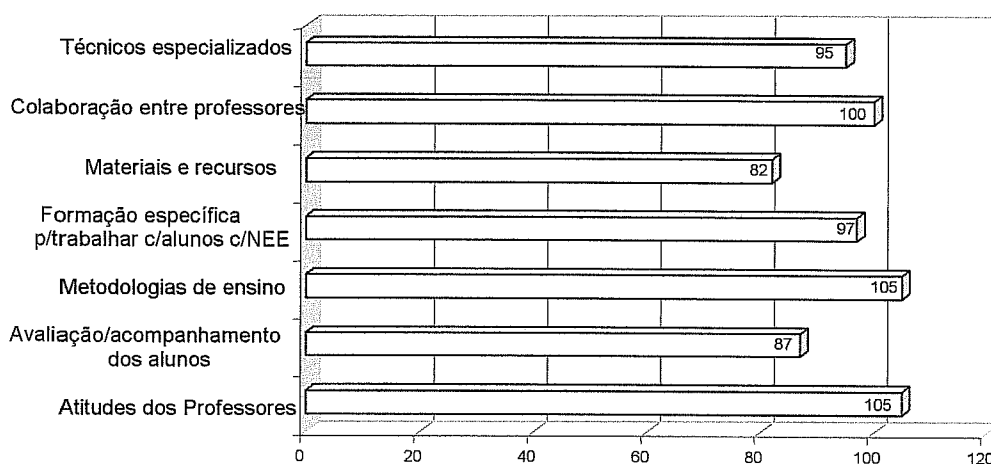
É relevante que das 4 condições que os professores consideram como mais importantes 3, referem - se a situações que são da responsabilidade dos próprios: Atitudes, Formação e Metodologias de Ensino.

Também gostaríamos de referir que a colaboração entre professores referida por toda a literatura como fundamental para o processo de inclusão dos alunos aparece apenas referida em 6º lugar.

Analisemos agora separadamente a atribuição feita pelos professores do 1º ciclo e pelos docentes dos 2º e 3º ciclos e Educação Especial.

Professores do 1º ciclo

Gráfico das condições consideradas pelos professores do 1º ciclo como mais importantes para o processo de inclusão

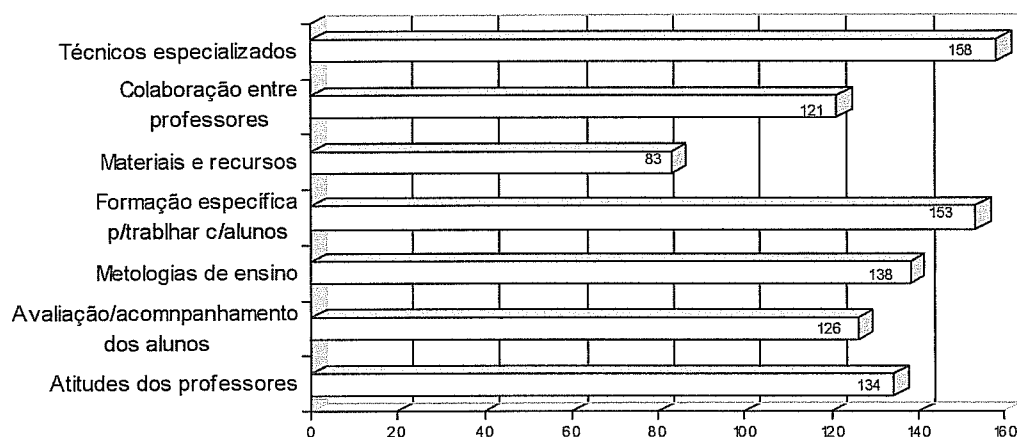


Analisando o gráfico acima, verificamos que os professores do 1º ciclo, atribuem mais importância à condição Atitudes e às Metodologias de ensino.

Neste grupo de Professores, das 4 condições que os professores consideram como mais importantes, 3 referem-se a situações que são da responsabilidade dos próprios: Atitudes, Formação e Metodologias de Ensino.

Professores do 2º e 3º ciclos

Gráfico das condições consideradas pelos professores do 2º / 3º ciclos como mais importantes para o processo de inclusão



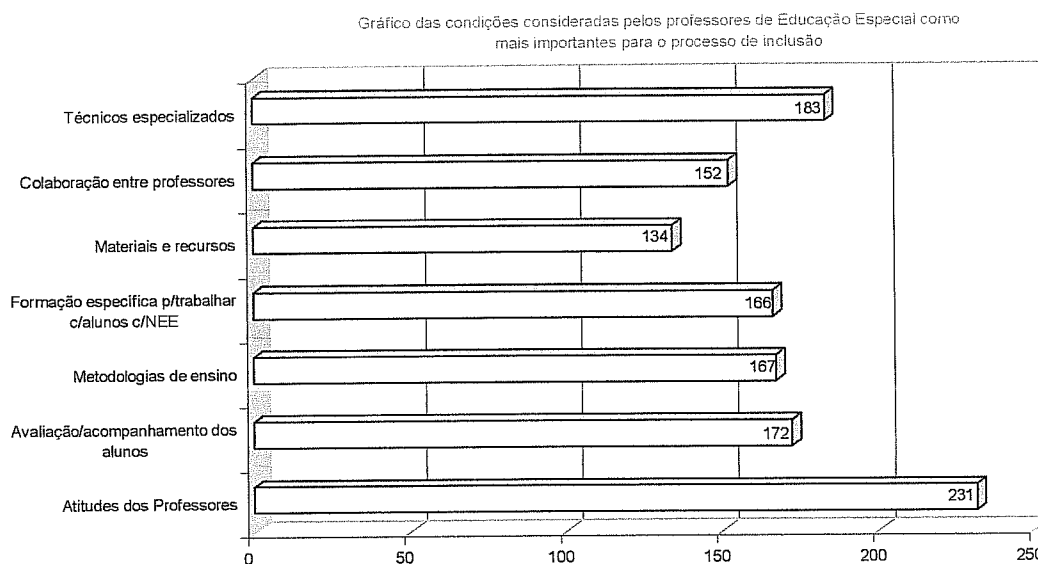
Os professores do 2º e 3º ciclos, escolhem em 1º lugar a condição técnicos especialistas, em 2º lugar a Formação específica, em 3º lugar colocam a questão das metodologias de ensino e só em 4º lugar as atitudes.

Consideramos muito relevante a atribuição que os docentes fazem às condições que têm a ver consigo e não com situações externas.

Poderíamos inferir que os docentes têm maior consciência de que a inclusão dos alunos com NEE, depende mais de si e da sua formação.

Achamos também relevante não existir variabilidade entre os ciclos de ensino. Esta situação poderá dever-se ao facto de cada vez mais alunos com NEE, concluírem a escolaridade obrigatória na escola regular o que faz com que cada vez os professores estejam mais habituados à sua presença e ganhem consciência da necessidade da mudança começando por si próprios.

Professores de Educação Especial



Os Professores de Educação Especial consideram as atitudes dos professores, a principal condição para um verdadeiro processo de inclusão.

Seguidamente escolhem a condição técnicos especialistas, pouco valorizada pelos outros grupos.

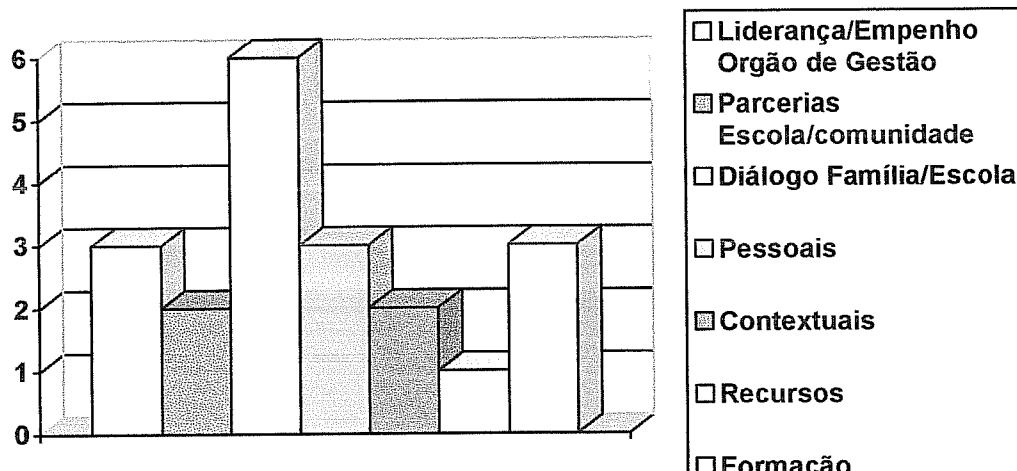
Por ordem de importância referem ainda a Avaliação/Acompanhamento dos alunos, as metodologias de ensino, a formação específica para trabalhar com estas crianças.

Curiosamente referem a colaboração entre professores como a 2ª condição menos importante, seguida dos materiais e recursos.

Sendo o trabalho da educação especial extraordinariamente colaborativo, este resultado seria de todo inesperado para nós.

b) Questão aberta

Aos inquiridos era dada a possibilidade de indicarem outras condições não previstas no ponto anterior. Dessa possibilidade surgiram as seguintes sugestões:



Como podemos verificar apenas 20 dos docentes fizeram sugestões de outras condições que consideraram não estarem presentes, quando lhes propusemos que escolhessem de uma lista de 7 condições as que considerassem mais contribuir para a inclusão dos alunos com NEE.

Agrupámos essas condições, referidas pelos professores.

Assim verificamos que 6 professores referem como fundamental a condição Diálogo Família/Escola. Seguiram-se a Liderança e Empenho dos órgãos de Gestão para promover a inclusão, referida por 3 professores, A Formação dos Professores, indicada por 3 docentes, e factores pessoais, como sejam a vocação para o ensino, a vontade de ensinar e a forma como o professor organiza o espaço na sala de aula, também indicadas por 3 professores.

Os factores que consideramos contextuais como sejam o nº de alunos por turma e a organização da escola foram referidos por 2 docentes, a par da parceria Escola /Comunidade também referida por 2 professores.

Em último e apenas referida por um docente aparece a condição recursos.

3.1.4- COMENTÁRIOS/OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES

No fim da escala por nós utilizada, era solicitado aos professores que fizessem comentários (anexo 4) que considerassem pertinentes relacionados com o tema em estudo.

Do total da amostra 19,4% dos sujeitos responderam a esta questão.

Apresentamos de seguida os quadros referentes à análise que fizemos das produções escritas dos docentes:

Quadro nº 24 Observações e comentários realizados pelos professores

TEMA: Alunos			
Categories	Indicadores	Frequência	%
Direito à Inclusão	✦ “Que se tenha em mente os direitos das crianças”	1	
	✦ “A família deve poder contar com a escola para todos os filhos”	1	
	✦ “As virtualidades educativas das escolas devem aplicar se a todos os filhos”	1	
	✦ “A valorização do direito à diferença deverá ser um princípio subjacente à acção educativa”	1	
	✦ “Para todas as crianças a escola pública é obrigatória, laica e gratuita”	1	
	✦ “A exclusão contraria o direito das crianças com NEE”	1	
		6	10,9
Benefícios da Inclusão	✦ “Só Através da Educação Inclusiva a Criança normal aprenderá a interagir com a diferença e a aceitá-la”.	1	
	✦ “A criança com NEE terá oportunidades de atingir o pleno direito à cidadania”.	1	
	✦ “É necessário sensibilizar os alunos ditos normais para a problemática da discriminação”	1	
	✦ “É necessário ensiná-los a respeitar a diferença”	1	
	✦ “Defendo que o ensino regular aquilo que ‘ a resposta normalizada, seja o melhor das soluções, para qualquer criança”	2	
		6	10,9
Condições de Sucesso da Inclusão	✦ “As escolas tem que ser alvo de transformações qualitativas, nomeadamente forma e local onde é dado o apoio”	1	
	✦ “Flexibilidade na gestão do currículo”	2	
	✦ “Disponibilidade da escola para a mudança”	2	
	✦ “A escola tem que ser mais flexível”	2	
	✦ “Flexibilidade das mentalidades”	1	
	✦ “A Inclusão para ser implementada necessita de ser alicerçada no projecto educativo”	1	
	✦ “Tema pertinente porque no concreto há muito a fazer ”Implica uma renovação da escola regular enriquecendo-a de serviços, de potencial ... de recursos humanos”	1	
	✦ “ Para existir uma verdadeira inclusão o Professor da turma tem que nos considerar um recurso ao qual poderá recorrer em situações específicas”	2	
		12	21,8

Quadro nº 25 Observações e comentários realizados pelos professores

TEMA: Alunos			
Categorias	Indicadores	Frequência	%
Organização e Funcionamento do sistema	♦ “O nº de alunos por turma, dificulta a eficácia do trabalho”	4	
	♦ “Existe uma preocupação económica, por parte de tutela, esquecendo o sucesso dos alunos”	1	
	♦ “Estão-se a adequar as praticas não pelo que estas potenciam, mas pelo facto de reduzirem o nº de casos e indirectamente o nº de professores”	1	
	♦ “As escolas têm que ser alvo de transformações qualitativas, nomeadamente organização e política ”	1	
	♦ “Mudanças globais e não alterações pontuais”	1	
			9
Atitudes Negativas Face à Inclusão	♦ “Os alunos considerados com NEE têm problemas de várias tipos. Nalguns casos é quase impossível superar”	1	
	♦ “Sem uma equipa multidisciplinar não se podem assegurar todas as actividades”.	1	
	♦ “É muito difícil trabalhar com as crianças cuja agressividade e(...) não deixam trabalhar com os outros”.	1	
	♦ “O Prof pode não se sentir à vontade com o problema do aluno. É legítimo e humano”.	1	
	♦ “A inclusão é difícil por isso encontra tanta resistência, desde a administração às praticas pedagógicas”	1	
		5	9,1

Quadro nº 26 Observações e comentários realizados pelos professores

TEMA: Famílias			
Categorias	Indicadores	Frequência	%
Contributos da Família	♦ “Consciencialização e responsabilização das famílias”	1	
	♦ “A inclusão antes de passar pelas crianças tem que passar pelos Pais”	1	
		2	3,6

Quadro nº 27 Observações e comentários realizados pelos professores

TEMA: Professores			
Categories	Indicadores	Frequência	%
Dimensão Pessoal	‡ “Os Professores têm que estar motivados para lidar com a diferença”	4	
	‡ “Existe uma distancia entre o que pensamos e o que efectivamente desejamos sentimos e fazemos ”	1	
		5	9,1
Formação	‡ “É bom ter mas não é importante a especialização”.	1	
	‡ “A Formação especializada mostra onde e como ir buscar informação”.	1	
	‡ “Os Professores para além de serem bem preparados”	1	
		3	5,5
Competência Profissional	‡ “Têm que saber gerir o currículo”	1	
	‡ “Saber fazer gestão de grupos heterogéneos”	1	
	‡ “Processos de auto - avaliação interna”	1	
	‡ “Processos de reflexão”	1	
	‡ “Os Professores devem ser conhecedores da situação de saúde dos alunos”	1	
	‡ “O professor pode não se sentir à vontade é legítimo e humano”	1	
	‡ “Em alguns casos é necessário saber fazer um trabalho diferenciado”	1	
		7	12,7

Como pode ser constatado através da análise de conteúdo às produções dos inquiridos, foram além do que lhes era perguntado.

Dada a riqueza de conteúdos e após análise dos mesmos, podemos verificar nos quadros atrás expostos que, no que se refere ao tema alunos, as categorias finalmente encontradas, são equivalentes às dimensões constantes da escala: Inclusão, condições de sucesso na inclusão, atitudes negativas face à inclusão.

Foi por nós criada uma outra categoria: organização e funcionamento do sistema, pela relevância dos indicadores encontrados nas mensagens dos sujeitos.

No que se refere ao tema professores foram criadas 3 categorias: Dimensão Pessoal, Formação e Competências Profissionais.

Foi ainda criado o tema Família. Neste tema chegamos à categoria: Contributo da família para o processo de Inclusão.

Vamos de seguida comentar as categorias começando pelas com pontuações mais relevantes.

Relativamente à categoria “Condições de sucesso da inclusão, 21,8% dos inquiridos apontam para necessidades das escolas se transformarem a vários níveis: Flexibilidade nas mentalidades, na gestão do currículo, na forma e locais como os alunos com NEE são apoiados, nos recursos humanos. Apontam ainda para a necessidade do projecto educativo da escola dar corpo à inclusão dos alunos.

Em igualdade de pontuações 10,9%, surge o direito à inclusão e os benefícios da inclusão, parecendo ser um princípio já aceite pelos professores, chegando estes a afirmar que “a valorização do direito à diferença, deverá ser um princípio subjacente a toda a acção educativa” e a defender que “para todas as crianças a escola pública é obrigatória, laica e gratuita e que a exclusão contaria os direitos das crianças com NEE”.

Em 9,1% dos inquiridos ainda se verificam indicadores de atitudes negativas face à inclusão, referindo os que se enquadram nesta categoria que “é humano que os professores não se sintam à vontade”, que “a inclusão é difícil e tem muitas resistências” e “que em muitas situações não é possível superar as dificuldades”.

Seguidamente a categoria a que os professores deram mais relevância foi “a organização e funcionamento do sistema. Apontam como o nº de alunos por turma, um problema para a eficácia do seu trabalho e apelam para mudanças globais e não pontuais, bem como para a necessidade da tutela ajudar a transformar a escolas.

No que se refere ao tema “ Professores” ,12,7% dos inquiridos valorizam a competência profissional na sua relação com a inclusão.

Apelam à auto - avaliação e reflexão de si próprios e referem como muito importante a questão de saber gerir o currículo, ao mesmo tempo que sentem necessidade de saber gerir grupos heterogéneos . Reconhecem a necessidade de saber fazer um trabalho diferenciado.

Constatamos ainda que 9,1% valoriza a dimensão pessoal, colocando a motivação dos professores como fundamental no que se refere à questão da inclusão e 5,5% dos sujeitos referem a formação como fundamental.

Por fim na categoria contributos da família, apenas 3,6% dos professores, consideram fundamental a parceria com as famílias.

As Entrevistas

Entrevistámos 4 docentes sendo 2 de Educação Especial e dois de ensino regular.

Os docentes de ensino regular, encontram-se a exercer funções 1 no 1º ciclo do ensino básico e outro no 2º e 3º ciclos.

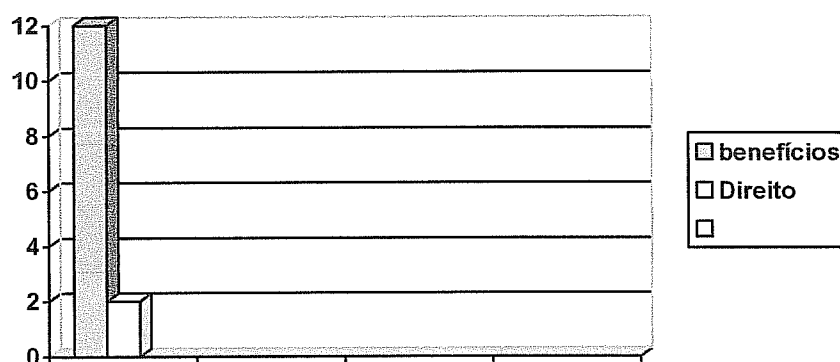
Depois de analisados os documentos transcritos a partir das gravações feitas (anexo 5), elaboramos umas grelhas de classificação, por unidades semânticas e fomos seriando até chegar aos resultados das categorias e sub categorias das atribuições feitas pelos professores para as maiores dificuldades que dizem sentir.

Passamos a apresentar em gráfico para que seja de mais fácil leitura:

Tema: Valores

Categoria: Inclusão

Sub categorias: Direito e Benefícios

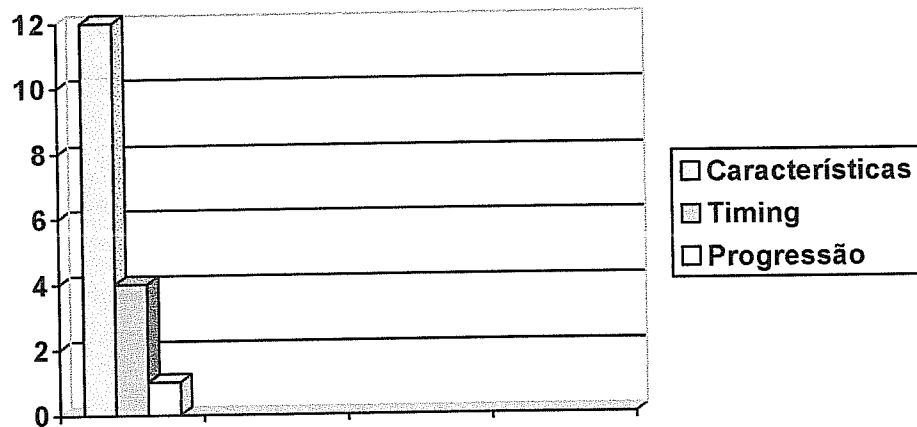


Podemos verificar que os docentes entrevistados, não deram relevância à questão do direito à inclusão provavelmente porque será uma fase já ultrapassada. Procuraram sim afirmar os benefícios da inclusão.

Tema: Alunos

Categoria: Alunos

Sub categorias: Características; Timing; Progressão



No que se refere aos alunos verificamos que os professores afirmaram como uma dificuldade para a inclusão as características específicas dos alunos. Referiram que os alunos com problemas emocionais e da personalidade são os mais difíceis de serem aceitos pelas escolas como poderemos ver nas grelhas em anexo. Deram algum valor ao Timing em que os alunos devem ser integrados. A questão da progressão embora com pouca relevância torna-se porque os professores associam a dificuldade da progressão às atitudes deles próprios.

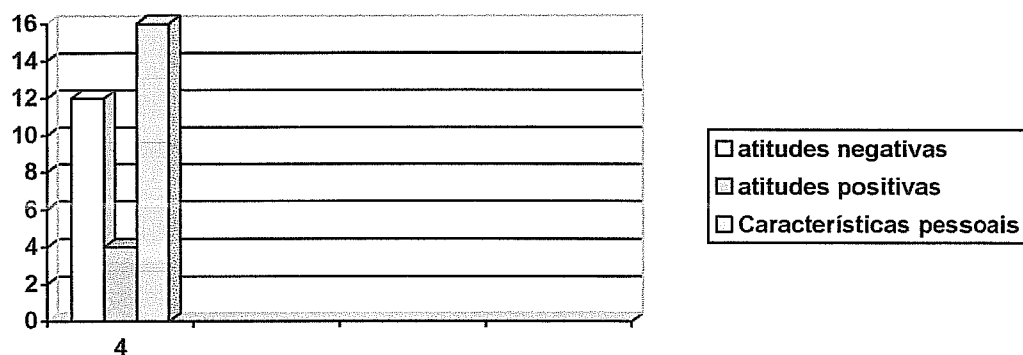
Tema Professores

Este tema foi o mais referido pelos professores em várias categorias.

Assim encontramos as categorias e sub categorias que apresentaremos de seguida, bem como os resultados obtidos.

Categoria: Dimensão Pessoal

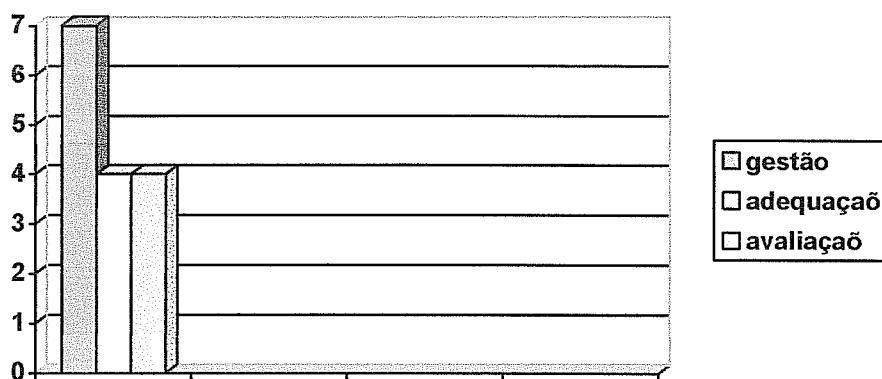
Sub categorias: Características pessoais; relação; atitudes



Podemos constatar aqui que os docentes atribuem às características pessoais dos professores as maiores dificuldades sentidas.

Categoria: Competências Profissionais

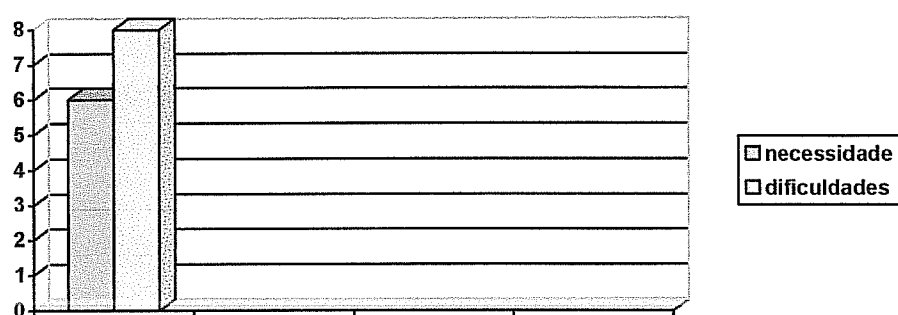
Sub categorias: Gestão, Adequação e Avaliação



Verificamos que os docentes atribuem às questões da gestão da sala de aula, da adequação das estratégias e da avaliação dos alunos dificuldades consideráveis.

Categoria: Colaboração entre Profissionais

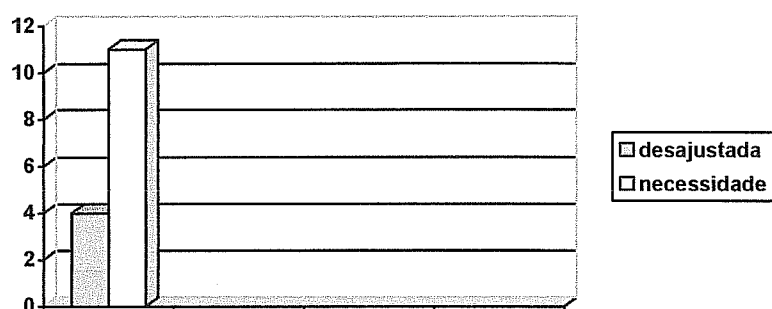
Sub categorias: Necessidade; Dificuldades



Verificamos que os docentes atribuem uma importância considerável às dificuldades que os docentes sentem para colaborar uns com os outros, bem como à necessidade dessa colaboração na promoção da escola inclusiva.

Categoria: Formação

Sub categorias: Desajustada e Necessidade

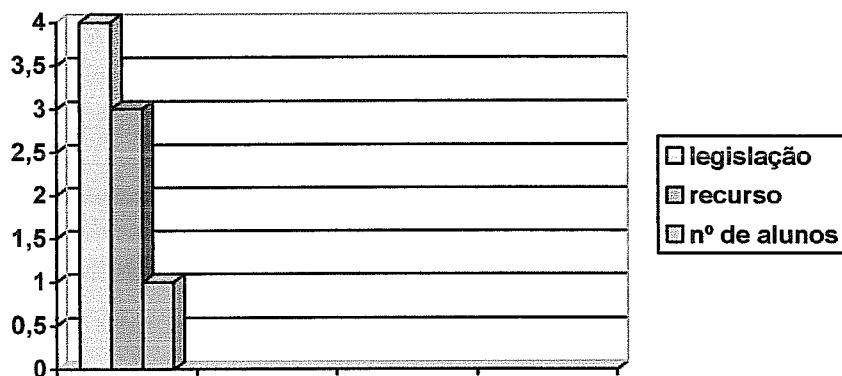


Podemos verificar a atribuição feita pelos docentes, à categoria formação, não só referindo a sua necessidade mas também um certo desajuste. Realçamos que os sujeitos se referiam aqui à sua formação inicial.

Tema: Contexto Organizacional

Categoria: Recursos e organização

Sub categorias: legislação; ajudas técnicas e avaliação



Como podemos ver este Tema é o que aparece com menos relevância no discurso dos professores

3.2-INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Vamos agora proceder à discussão dos resultados, procurando relacionar os objectivos e hipóteses que definimos para o nosso estudo, com os resultados que obtivemos, bem como com a revisão da literatura.

Traçámos como objectivos gerais para este estudo:

-Conhecer as atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula

-Verificar a natureza qualitativa das Dificuldades que os Professores sentem para promover a Educação Inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que manifestam e como objectivos Específicos:

-Compreender as relações existentes entre " condições de trabalho", "formação", "idade e tempo de serviço"; "experiência de ensino com crianças com NEE", "tipo de função", e as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão dos alunos com NEE

-Relacionar as variáveis independentes ("Idade"; "Tipo de Professor"; "Grau Académico"; "Formação e Informação Recebida"; "Tempo de Docência"; "Situação na Profissão"; "Nível de Ensino"; "Nº de Alunos por sala"; "Experiência com Alunos

com NEE”; com o tipo de atitude manifestada pelos docentes dos diferentes níveis de ensino

-Constatar a natureza das principais dificuldades, de professores do ensino básico, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva.

Utilizámos para a recolha de informação, uma escala de atitudes (AFI). A fiabilidade da escala mereceu-nos a maior atenção. Segundo Nunnaly (1978, citado por Vallejo e outros, 2003) uma boa escala deve ter um coeficiente de fiabilidade à volta de 0.70, no mínimo. No nosso estudo, a escala por nós utilizada, demonstrou uma elevada fiabilidade, pois o Alfa de Cronbach é de .881.

Para analisar os resultados, na parte da escala que mereceu tratamento estatístico de tipo quantitativo, realizámos correlações ordinais de Spearman, entre diferentes variáveis em estudo e aplicámos os testes de Mann-Whitney, quando estava em causa a comparação de dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis, na comparação de 3 ou mais grupos.

A questão aberta do nosso questionário, bem como as entrevistas realizadas, foram analisadas sob o paradigma qualitativo.

Em seguida apresentaremos as hipóteses por nós delineadas e procederemos à interpretação e discussão dos resultados, obtidos para cada uma delas.

Hipótese 1- As Atitudes dos Professores do ensino Básico, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula estão influenciadas por factores pessoais e contextuais.

Esta hipótese subdividia-se em várias sub - hipóteses e cada uma destas em várias alíneas, que passaremos a apresentar.

1.1- As condições de trabalho influenciam as atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão dos alunos com NEE.

Considerámos para esta hipótese as variáveis: nº de alunos por sala e situação na profissão. Assim:

a) Os Professores que trabalham em turmas com menor nº de alunos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE

No que respeita à variável nº de alunos por turma e de acordo com os resultados por nós obtidos, no teste de Mann-Witney que comparou os professores com turmas até 20 alunos e os com turmas com mais de 20 alunos, concluímos que:

-Os Professores com turmas até 20 alunos, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão, nas questões relacionadas com a filosofia e os benefícios da inclusão;

-Os mesmos docentes, nas questões que se relacionam com o impacto da inclusão na sua sala de aula, não se diferenciam dos docentes que têm mais de 20 alunos na turma.

-Consideramos que a variável nº de alunos por turma, não tem grande influência sobre as atitudes dos docentes.

Vaz, Jorge (2005) também no seu estudo sobre as atitudes, não encontrou diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre as atitudes dos professores e o nº de alunos por turma.

Larrivee e Cook (1979, citados por Alonso e Garcia, 1985,p.52), ao investigarem as atitudes dos professores face à inclusão, colocam a hipótese de os mesmos serem afectados por diversas variáveis institucionais, tais como : o tamanho da classe. Dos dados obtidos concluíram que não existia correlação entre os docentes que manifestavam atitudes negativas e o tamanho da turma ou escola.

Tejano, R. Rosa (2006), obtém resultados que indicam que na generalidade e em termos finais , os professores com menos alunos na turma, apresentam atitudes mais positivas do que os outros professores , mas salienta que os professores que têm até 20 alunos, apresentam atitudes menos positivas dos que os que têm de 20 a 25.

Arias (1993), refere que o nº de alunos por turma, não tem influência sobre as atitudes.

Gostaríamos de salientar que embora os resultados obtidos com a nossa escala apontem para o mesmo resultado de Vaz (2005), Arias (1993) e Larrivee e Cook (1979), os

Professores por nós entrevistados, apontam esta variável como uma dificuldade para a promoção da educação inclusiva, indo ao encontro dos estudos de Garcia e Alonso (1985) e Correia e Martins (2000), que referem o nº de alunos por turma, como factor que influencia as atitudes dos professores.

Neste momento verifica-se uma diminuição do nº de alunos por turma já que em quase todas as escolas, a maior parte das turmas estão reduzidas por força da lei, dado que têm alunos com NEE integrados. Temos também que considerar que a presença de um aluno com NEE, pode ser desejado pelos professores porque corresponde no 1º ciclo a uma redução de 4 alunos e nos 2º e 3º ciclos essa redução pode ir até 8 alunos.

b) Os Professores pertencentes a um Quadro de Escola /Agrupamento apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Procuramos investigar se a estabilidade dos professores lhe dará mais disponibilidade para o atendimento às crianças com NEE e que por esse motivo pudessem apresentar atitudes mais positivas.

Após aplicação do teste de Mann-whitney, encontrámos uma diferença estatisticamente significativa apenas no item incluído no direito à inclusão. Em todas as outras dimensões da escala não se verificam diferenças.

Não encontrámos ainda estudos onde esta variável especificamente tenha sido analisada. No entanto inferindo que os professores com mais idade e mais tempo de serviço, são os que pertencem aos quadros das escolas, poderemos relacionar o nosso resultado com o obtido por Huberman (1988, citado por Morgado, 2003), e que conclui que os professores mais experientes tendem a evidenciar maior resistência à mudança, bem como o estudo de Gonçalves (1992), que conclui que o desempenho dos professores, se modifica ao longo da sua carreira, sendo que nesta fase em que os professores estarão no quadro da escola, será a fase da divergência positiva ou negativa. Poderíamos então dizer que:

-Os professores mais antigos tendem a responder ao que considerem ser politicamente correcto;

-São mais positivos do ponto de vista dos princípios, mas não tanto na prática.

Quanto às variáveis idade, tempo de serviço e nível de ensino, esperávamos que os professores mais jovens e com menos tempo de serviço, adoptassem atitudes mais positivas do que os professores mais idosos ou com mais tempo de serviço. Analisemos os resultados:

1.2- A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino em que leccionam influenciam a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE.

c)Os Professores mais jovens têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Para testar esta hipótese os sujeitos foram categorizados em 2 grupos: até 35 anos (mais novos) e com idade superior a 35 anos (menos novos). Obtivemos através do teste Mann-Witney o seguinte:

Os professores mais jovens apresentam atitudes mais positivas face à inclusão mais evidentes nas dimensões: Comportamento dos alunos e Impacto da Inclusão.

Este resultado vem de encontro aos resultados obtidos por Berryman (1989); Center e Ward (1987); Clough e Lindsay(1991); citados por Avramidis e Norwich (2002), que concluíram que os professores mais novos e com pouca experiência de ensino são considerados mais entusiastas da integração. Referem que “a aceitação de uma criança com incapacidade é maior nos professores com menos de 6 anos de experiência de ensino e tende a cair face àqueles com seis até dez anos de experiência (P.7/8).

A hipótese seguinte está na maioria dos casos relacionada com a anterior:

d)Os Professores com menos tempo de serviço, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.

Excluimos desta análise os professores com menos de 5 anos de serviço, dado que dos 108 sujeitos respondentes, apenas 8 estavam nestas condições:

Os resultados encontrados por nós são dizem que apenas num dos itens da escala existem diferenças entre os professores com mais e menos tempo de serviço. Este item pertencente à categoria “ condições de sucesso para a inclusão, relaciona-se com a formação dos professores. Neste item, os professores com mais de 25 anos de experiência

mostram uma atitude mais positiva do que os seus colegas com 11 a 15 anos de serviço. Nos restantes itens , não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Este resultado contraria os dados obtidos por Vaz, Jorge (2005). Também Ward e Center (1987) e Berryman (1989) citados por Leyser, Kapperman e Keller (1994), referem que os professores que têm menos experiência de ensino, se mostram mais favoráveis à integração.

Autores como Reynolds (1982), Martin-Reynolds(1982) e Mark (1982), Leyser , Volkan e Ilan (1989), citados por Leyser, Kapperman e Keller (1994), também não confirmaram que os professores com menos experiência de ensino apresentassem atitudes mais favoráveis em relação à inclusão.

Rodriguez, Rosa (2006) confirma que a idade e as atitudes favoráveis têm uma relação inversa, tal como Stainback (1984) e Arias (1993) . O nosso estudo não confirma estes resultados.

Encontramos uma explicação no facto dos docentes mais jovens , que têm uma formação que lhes permite leccionar nos 1º e 2º ciclos, estarem segundo opinião dos próprios, colocados não no ciclo de ensino que prefeririam (o 2º ciclo), mas sim onde encontram um posto de trabalho (1º ciclo), o que faz com que muitas vezes apresentem desmotivação e desconhecimento face aos alunos mais pequenos.

Colocámos também como hipótese:

e) Os Professores do 1º ciclo apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE do que os professores do 2º e 3º ciclo.

Esta nossa convicção, baseava-se na nossa experiência profissional, de contacto com docentes de todos os níveis de ensino.

De facto o teste de mann-Whitney revela que os docentes do 1º ciclo do ensino básico revelam em quase todos o itens da escala atitudes mais positivas , do que os do 2º e 3º ciclos.

Os estudos de Cauley (1978), citados por Alonso e Garcia (1985.), verificaram que existem diferenças entre os professores do ensino básico e os do Ensino Secundário.

Também os estudos de Larrivee e Cook (1979) e Hannah e Pliner (1983) citados por Leyser, Kapperman e Keller (1994) confirmam a mesma diferença.

O estudo de Vaz, Jorge (2005), denota no que às atitudes diz respeito, que os docentes de apoio apresentam atitudes mais positivas do que os do ensino regular e que os docentes do 1º ciclo com o curso das escolas superiores de educação, consideram que a escola de E.R., é o local mais adequado para o aluno com NEE, mostrando uma atitude mais positiva do que os seus colegas do Magistério Primário.

Autores como Macmillan (1974), Connor (1976); Barrueco, Aguilar e alt (1991); Simon (1991), citados por Upton (1992); Chueca (1988); Ringlaben e Price (1981); Muntaner (1999), confirmam esta relação entre atitudes positivas e escolas de formação.

Ainda não encontramos estudos que tentassem, comparar as atitudes dos docentes dos vários ciclos do ensino básico.

Na hipótese seguinte prestámos atenção às variáveis Habilitações literárias e Habilitações profissionais

1.3- As Habilitações Literárias e Profissionais influenciam a atitude dos Professores face à inclusão de crianças com NE.

f) Os profissionais com nível de formação mais elevada apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Comparámos em primeiro lugar os professores que eram licenciados e os professores mestrados. Não nos respondeu nenhum professor doutor e os professores bacharéis eram apenas 3.

Não encontramos grandes diferenças. Os professores licenciados em 2 itens relacionados com as dimensões impacto da inclusão e benefícios da inclusão, apresentam atitudes mais positivas do que os professores com grau de mestre. Parece que a habilitação académica não estará relacionada com as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE:

Ainda relacionada com as habilitações, mas desta vez profissionais e relacionadas com a formação específica, colocámos a seguinte hipótese:

-
- h) A formação contínua e a formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvem nos professores atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula.

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas em praticamente todas as questões:

Poderemos afirmar que para o universo da nossa amostra, os professores que possuem formação especializada ou que fizeram formação contínua nesta área, demonstram atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

A título de exemplo referiríamos que os professores que não têm formação nesta área não valorizam itens tais como:

- a presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos;
- Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas;
- A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar;
- Nas classes regulares os alunos com NEE, podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelos os alunos ditos normais;

Tal como Correia e Martins (200); Halloway (2000); Rodrigues (2000), Martinez (2001); Silva (2002); Pareja (2002); Plaisance (2002); Sanchez (2003); Florian (2003), Molto (2003); Alonso (2003); Melero (2004); Vaz (2005) e muitos outros anteriormente poderemos concluir que a variável habilitações profissionais à qual está associada a formação específica, é uma variável fundamental a ser tida em consideração na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva, dada a relação forte que tem com as atitudes dos professores.

Parece ser possível afirmar que os professores que frequentaram acções de formação relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais, procuram respostas para lidarem com a diversidade, pelo que a sua aceitação reflectida em atitudes mais positivas é visível.

De seguida considerámos a hipótese :

1.4- A “Experiência “ de Ensino de crianças com NEE, influencia a atitude dos professores do ER face à inclusão das mesmas

Esta hipótese não pode ser trabalhada uma vez que apenas dois dos inquiridos não tinham experiência de trabalho com crianças ou jovens com NEE.

Gostaríamos o entanto a propósito da experiência com alunos com NEE e a sua relação com as atitudes face à inclusão, referir que Munoz (1993); Yates (1973); Glass e Mecker (1972); Payer e Murray (1974); Pedhazen (1986); Arias e Verdugo e Rubio (1885); Kenon e Sandoval (1978); Mark (1980) citados por Jamieson (1986), concluíram que na medida em que vão aumentando os anos de experiência dos professores com alunos com NEE, as atitudes face à inclusão vão sendo menos positivas.

Para recolher a opinião dos professores acerca dos factores facilitadores da inclusão, foi-lhes solicitado que na última parte da escala, classificassem por ordem decrescente (da mais importante para a menos importante), as condições que considerassem mais facilitadoras para o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Eram-lhes dadas as seguintes condições:

- Atitudes dos Professores
- Técnicos especializados
- Formação específica
- Metodologias de ensino
- Avaliação/acompanhamento dos alunos
- Colaboração entre Professores
- Materiais e recursos

Na questão fechada para o total da nossa amostra, salientamos que os professores dos 4 itens que mais escolhem, três, estão directamente dependentes de si próprios. Assim, os professores escolhem em 1º lugar as Atitudes; em 2º lugar, os técnicos especialistas, em 3º lugar a formação específicas e em 4º lugar as metodologias de ensino.

Os professores do 1º ciclo e de educação especial mantêm esta escolha. Os Professores do 2º e 3º ciclos, escolhem em 1º lugar a condição técnicos especialistas, em 2º lugar a Formação específica, em 3º lugar colocam a questão das metodologias de ensino e só em 4º lugar as atitudes.

Estas atribuições internas, contrariam os estudos feitos por Dean (1992 e 2000); Galton (1995), citados por Morgado (2001) e pela investigação de Morgado (2001), que concluem que os professores apresentam um padrão contributivo externo.

Por sua vez, Manson (1999); Halloway (2000); Pareja (2002) e Molto (2003) apontam para resultados semelhantes aos encontrados por nós.

Preocupados com a dificuldade que temos sentido ao longo da nossa carreira na implementação no quotidiano das escolas, de praticas referenciadas como facilitadoras da promoção de uma escola inclusiva, procurámos averiguar, através de entrevistas qual a natureza das dificuldades que os professores dizem sentir e verificar se esses professores atribuem a natureza das dificuldades sentidas mais a factores externos do que a si próprios.

Quisemos também perceber como os professores viam a colaboração entre professores, sendo que este factor é referenciado na literatura como fundamental para o processo da inclusão.

Dado o pequeno nº de entrevistas efectuadas até esta fase, optámos por após a análise de conteúdo, organizar os dados em temas, categorias e sub categorias. Apresentamos nesta fase apenas o nº de ocorrências (unidades de registo semânticas) por sub categoria verificado na totalidade do discurso dos professores. Com maior nº de entrevistas é nossa intenção aprofundar este tratamento de dados.

Vamos apresentar de forma sintética a análise por nós efectuada:

- Os professores posicionaram-se face às questões que lhe foram colocadas em 4 temas: Valores, alunos, professores e contexto organizacional.

- No que se refere ao tema **Valores** encontrámos a Categoria: Inclusão e as subcategorias: Direito e Benefícios.

Enquanto a subcategoria direito só é referida duas vezes pelos docentes, a subcategoria benefícios é referida 12 vezes.

Poderemos inferir que a inclusão como princípio será já inquestionável. Os benefícios da inclusão estarão a ser inventariados neste momento pelos docentes sobretudo pelos que são favoráveis a este processo.

No que se refere ao tema **Alunos**, abrimos a categoria: Características e dentro destas as subcategorias: Tipologia, Timing e Progressão.

É relevante a frequência com que os professores se referem ao “tipo dos alunos”, considerando que um dos factores importantes para a aceitação dos alunos com NEE é a característica dos próprios alunos. Referem que os alunos que mais provocam atitudes negativas nos professores são aqueles que apresentam distúrbios emocionais ou da personalidade, encarada pelos docentes como um problema de comportamento.

As outras sub categorias não têm relevância em termos de nº de ocorrências.

Os sujeitos entrevistados dão claramente maior relevância como veremos ao tema **Professores**. Organizámos este tema em quatro categorias: Dimensão pessoal, Competências Profissionais; colaboração entre profissionais e Formação.

É muito evidente que os professores atribuem as maiores dificuldades à dimensão pessoal referindo-se a esta categoria 32 vezes. Esta categoria foi por nós dividida em 3 subcategorias: características pessoais, atitudes positivas e negativas.

No que se refere à categoria competências profissionais subdividida em gestão, avaliação e adequação, encontramos 15 ocorrências

Ao mesmo nível os professores colocam a categoria formação, que subdividimos em desajustada e necessidades.

A categoria colaboração entre os profissionais, subdividida em necessidade e dificuldade, surge como uma dificuldade. Esta atribuição ocorre 14 vezes.

O tema Contexto Organizacional foi subdividido na categoria recursos e organização. As ocorrências não são significativas.

Se relacionarmos estes dados com os obtidos na escala, no ponto observações/comentários dos docentes, começamos a verificar a consistência da atribuição

feita pelos professores às maiores dificuldades que sentem para implementar a escola inclusiva. Se relacionarmos ainda os dados obtidos na escala (AFI) consideramos poder concluir que a maior dificuldade para a implementação da escola inclusiva está nas atitudes das pessoas e não nos contextos, como era nossa convicção no início deste estudo.

Watkins (2003) afirma que a inclusão depende em grande medida, das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder de forma positiva e eficaz a essas diferenças.

4- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Após uma análise da literatura, procurando encontrar os estudos efectuados sobre esta temática e dos dados por nós obtidos, vamos apresentar as conclusões e fazer os comentários que considerarmos pertinentes.

a) Problemática e objectivos:

O tema fundamental do nosso estudo é conhecer as atitudes dos professores do EB face à inclusão de crianças com NEE no ER.

Ouvir os intervenientes directos no processo é um pressuposto que estará naturalmente em mente de todos os que se preocupam com a educação. Não há escola sem alunos e sem professores.

Concluimos que a questão da filosofia da inclusão não está posta em causa. Regozijamo-nos com isso. Foi a luta de toda a nossa carreira profissional.

Consideramos no entanto que os professores continuam perdidos e receosos sem saber como e o que fazer.

Sentem-se pouco seguros em relação à mudança e ao que ela implica. Embora conscientes de que a inclusão passa mais pelas pessoas, pelos seus valores e atitudes, os professores manifestaram – nos durante este trabalho, estarem preocupados com:

Dificuldade de gestão da sala de aula;

Dificuldade em compreender que têm que ser os professores da sala a trabalhar com todos os alunos;

Dificuldade em lidar com a diversidade;

Falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE e se aprendem;

Falta de formação sobre as patologias e o que fazer com elas

Desconhecimento de metodologias diferenciadas

Dificuldade em cooperar com os colegas

Para além destes aspectos considerados por nós na categoria das competências profissionais, a literatura da especialidade põe em destaque o papel da atitude e do clima de positividade no processo de inclusão.

A opção pelas atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com NEE, como objecto do nosso estudo, assenta na convicção de que as atitudes podem constituir um conceito fundamental, porque poderão determinar a motivação e o empenho dos professores neste processo.

Face à pertinência do tema, colocamos no centro da investigação “compreender a relação existente entre ” condições de trabalho”, “formação”, “idade e tempo de serviço”; “experiência de ensino com crianças com NEE”, “tipo de função”, e as atitudes dos professores do Ensino Básico face à inclusão dos alunos com NEE, bem como relacionar as variáveis independentes (“Idade”; ”Tipo de Professor”; “Grau Académico”; ”Formação e Informação Recebida”; ”Tempo de Docência”; “Situação na Profissão”; “Nível de Ensino”; “Nº de Alunos por sala”; “Experiência com Alunos com NEE”; com o tipo de atitude manifestada pelos docentes dos diferentes níveis de ensino.

Para nós fazia todo o sentido para além de caracterizar as atitudes, compreender quais as causas de natureza qualitativa das principais dificuldades, de professores do ensino básico, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva.

Como resultado da revisão da literatura, pudemos verificar que houve uma evolução muito acentuada, quer quanto às atitudes, quer quanto às práticas.

A maior parte dos Países desenvolvidos reconhece hoje o direito à diferença e o direito das pessoas deficientes viverem incluídos na sua comunidade.

No que ao domínio escolar diz respeito, a revisão da literatura permitiu-nos concluir que já existem várias experiências de êxito de escolas inclusivas, salientando os estudos o papel fundamental desempenhado pelas atitudes dos professores para esse sucesso.

Esses estudos apontam também para a importância da renovação, das práticas pedagógicas e para a adopção de metodologias inovadoras para o trabalho de todos os alunos sem excepção.

Outro aspecto que ressalta da revisão da literatura é a importância do conceito de Necessidades Educativas Especiais e do que ele vem modificar no atendimento às crianças com problemas.

Este conceito tem tido muitas e diversas interpretações o que vai incidir também nos modelos de atendimento a esta população.

Ao contrário do conceito de NEE, o de inclusão, parece ter sido interpretado por todos de forma mais clara. A inclusão faz parte da forma de entender a sociedade neste novo milénio.

Quando na escola se fala de inclusão fala-se de um único sistema de ensino, no qual todos sem excepção tenham um lugar e encontrem respostas para as suas necessidades.

Relativamente à parte empírica do nosso trabalho, tínhamos como objectivo, não só avaliar as atitudes dos professores, face à inclusão dos alunos com NEE, mas também, conhecer a natureza das dificuldades que dizem sentir para se transformarem em verdadeiros promotores de uma educação inclusiva.

Para isso utilizámos uma escala com questões fechadas mas também abertas e a técnica da entrevista.

As conclusões mais importantes obtidas neste estudo, atendendo às variáveis utilizadas, são as seguintes:

Idade: Não parece ser muito significativa a relação existente entre a idade dos docentes e as atitudes face à inclusão. Das 27 questões da escala apenas em duas se encontraram diferenças estatisticamente relevantes.

Tempo de serviço docente: também não se verifica relação significativa entre esta variável e as atitudes face à inclusão. Apenas numa questão merece relevo em termos estatísticos.

Grau académico: A relação existente entre o grau académico e a atitude face à inclusão não é significativa.

Nível de ensino: os professores do 1º ciclo apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os professores dos 2º e 3º ciclos.

Situação na profissão: encontramos uma relação significativa entre a situação na profissão e o direito à inclusão. Assim os professores com vínculo efectivo têm atitude mais positiva face à inclusão do que os que não têm.

Formação: esta é a variável onde encontrámos resultados mais significativos. Existe uma relação evidente entre a formação em Necessidades Educativas Especiais e as atitudes face à inclusão. Assim os professores sem formação nesta área mostram atitudes mais negativas face à inclusão dos alunos com NEE.

Experiência com alunos com NEE: não foi possível verificar esta variável, já que apenas dois dos sujeitos nunca tinham trabalhado com crianças com NEE. Pensamos que esta situação se deve ao facto de em Portugal a maior parte das escolas terem crianças em integração escolar

nº de alunos por turma: encontrámos uma relação significativa existente entre esta variável e as atitudes face à inclusão. Assim os professores com turmas até 20 alunos manifestam atitudes mais positivas do que os que têm turmas maiores.

Era solicitado também aos professores que das condições: Atitudes dos Professores; Técnicos especializados; Formação específica; Metodologias de ensino; Avaliação/acompanhamento dos alunos; Colaboração entre Professores e Materiais e recursos, escolhessem por ordem decrescente (da mais importante para a menos importante) as que consideravam mais importantes para um verdadeiro processo de inclusão. Chegámos aos seguintes resultados:

Para o total dos sujeitos que responderam, os professores atribuem mais importância à condição que depende exclusivamente deles: As atitudes.

É relevante que das 4 condições que os professores consideram como mais importantes 3, referem-se a situações que são da responsabilidade dos próprios: Atitudes, Formação e Metodologias de Ensino.

Também gostaríamos de referir que a colaboração entre professores referida por toda a literatura como fundamental para o processo de inclusão dos alunos aparece apenas referida em 6º lugar.

Quer os professores do 1º ciclo, quer os de educação especial mantêm esta tendência. Apenas os professores do 2º e 3º ciclos, escolhem em 1º lugar a condição técnicos especialistas, em 2º lugar a Formação específica, em 3º lugar colocam a questão das metodologias de ensino e só em 4º lugar as atitudes.

Consideramos muito relevante a atribuição que os docentes fazem às condições que têm a ver consigo e não com situações externas.

Poderíamos inferir que os docentes têm maior consciência de que a inclusão dos alunos com NEE, depende mais de si e da sua formação.

Na questão que era colocada de forma aberta aos docentes e após tratamento dos dados recolhidos (tratamento através de análise de conteúdo) queremos salientar que:

58% dos professores reconhece os benefícios da inclusão e 47% não atribui à heterogeneidade nenhum malefício para o sucesso escolar dos alunos, considerando 45% dos docentes que a situação de inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.

É interessante salientar ainda a importância que os professores atribuíram à responsabilidade e ao envolvimento da comunidade educativa no processo de inclusão dos alunos com NEE (33%).

No que se refere aos resultados obtidos nas entrevistas podemos referir que os professores continuam a valorizar o benefício da inclusão para todos os alunos e referem como maiores dificuldades para a promoção da educação inclusiva, as características dos próprios alunos, nomeadamente a etiologia da deficiência, a dimensão pessoal do professor, onde incluem as atitudes negativas, a falta de colaboração entre os profissionais e a falta de formação na área das necessidades educativas especiais.

Os resultados da nossa investigação, confirmam estudos realizados por outros investigadores em algumas variáveis e contrariam outros em outras variáveis:

A título de exemplo:

Os Professores com menos tempo de serviço, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.

Excluimos desta análise os professores com menos de 5 anos de serviço, dado que dos 108 sujeitos respondentes, apenas 8 estavam nestas condições:

Os resultados encontrados por nós dizem-nos que apenas num dos itens da escala existem diferenças entre os professores com mais e menos tempo de serviço. Este item pertencente à categoria “ condições de sucesso para a inclusão, relaciona-se com a formação dos professores. Neste item, os professores com mais de 25 anos de experiência mostram uma atitude mais positiva do que os seus colegas com 11 a 15 anos de serviço. Nos restantes itens, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Este resultado contraria os dados obtidos por Vaz, Jorge (2005). Também Ward e Center (1987) e Berryman (1989) citados por Leyser, Kapperman e Keller (1994), referem que os professores que têm menos experiência de ensino, se mostram mais favoráveis à integração.

Autores como Reynolds (1982), Martin-Reynolds(1982) e Mark (1982), Leyser , Volkan e Ilan (1989), citados por Leyser, Kapperman e Keller (1994), também não

confirmaram que os professores com menos experiência de ensino apresentassem atitudes mais favoráveis em relação à inclusão.

Tejadas R. Rosa (2006) confirma que a idade e as atitudes favoráveis têm uma relação inversa, tal como Stainback (1984) e Arias (1993). O nosso estudo não confirma estes resultados.

Se relacionarmos tempo de serviço e idade os resultados parecem contraditórios. Supostamente os professores com mais tempo de serviço são os com mais idade. Então seria lógico que se os docentes mais jovens apresentam atitudes mais positivas o mesmo se deveria verificar quando se refere ao tempo de serviço.

Tal não se verifica. Consideramos que deve ser melhor avaliada esta situação.

Também deveria ser aprofundada a relação existente entre as atitudes e o tipo de professor, bem como os níveis de ensino.

Os resultados obtidos poderão estar alterados pelo facto de no caso do tipo de professor, os docentes de educação especial ainda não interiorizaram a alteração efectuada pela administração nas suas carreiras.

Assim alguns colocam-se num ciclo de ensino (1º, ou 2º, 3º) quando os professores de educação especial passaram a ter um grupo de recrutamento próprio e não têm nível de ensino.

Também deveria ser aperfeiçoado este aspecto.

Outro aspecto que gostaríamos de referir aqui é a questão da formação.

O resultado por nós obtido é muito significativo. Por este motivo é fundamental aprofundar este estudo, nomeadamente separando o tipo de formação entre formação especializada pós graduada e formação contínua e cruzar este tipo de variáveis com as atitudes dos professores. Existirá diferença?

Por último referir a necessidade de aprofundar a questão da natureza das dificuldades dos professores e tentar relacioná-las com as atitudes dos próprios entrevistados.

Assim reflectindo sobre tudo isto recomendamos que este estudo seja continuado, melhorado e aprofundado.

Consideramos pertinente que seja encontrada uma amostra representativa dos professores portugueses.

Como síntese deste trabalho referiríamos que todo os ser humano é passível de mudar. Se as atitudes dos professores e da sociedade em geral é tão importante para a inclusão das pessoas com deficiência no meio natural de vida, encontremos a forma de o fazer. Caberá sem sombra de dúvida à educação e aos professores em particular uma enorme fatia de responsabilidade nesta matéria. Pelo Sonho é que vamos.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all* (ed). London: David Fulton Publishers
- Ainscow, M. (1993). Teacher Education as a strategy for developing inclusive schools. Em Slee, R. (Ed): *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*, 172, (pp.193-206).
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. Em C. Murchison (Ed.). *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. (1968). Units of Analysis: the Historical Background of modern Social Psychology (ED). *Handbook of Social Psychology* I, 33-63. New York: Randon House
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Aloia, G.M. & MacMillan, D.L. (1983). Influence of the EMR label on initial expectations of regular- classroom teachers. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(3) (pp.62-55).
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (1997). *Social Psychology*. New York: Addison – Wesley.
- Alonso M.A.V. (2003). *De La Segregación a la Inclusión Escolar*. El Cisne.
- Alonso & Garcia. (1985). Actitudes de los Maestros Hacia la Integración Escolar de Niños com Necesidades Especiales. *In Infância y Aprendizage* (vol,30,51-58)

-
- Alonso, M.A.V., Jenarro & Arias, B. (1995). *Evaluación de la Actividad Modelo Local de Valladolid*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvarez, C.M. (1994). *La Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales es una provocación a la profesionalidad del maestro*. Revista de Ciências de la Educación, 158 (pp. 217-228).
- Arias, B. (1993). *Evaluación De Las Actitudes Hacia La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales*. Tesis Doctoral No Publicada. Salamanca: Universidad De Salamanca.
- Arias,B;Jenarro,C & Verdugo,A (1995). *Actitudes Sociales y Profissionais Hacia las personas con Discapacidad*. In M.V. Alonso (Dir) , *Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras* (pp.79-143).
- Arnaiz, P. (1996). *“Las escuelas son para todos”*. Siglo Cero, Vol.27 (2) (pp. 25-34).
- Arnaiz, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión”*. Em P.Arnaiz Sánchez & R. De Haro Rodríguez (Ed.). *“10 años de Integración en España: analisis de la realidad y perspectivas de futuro”*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Em M.A.E. Verdugo & F.B. Jordan (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 39-61).
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Em Soto, F.J., e Lopez, J.A. (Eds). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Aronson,E;Wilson,T.D & Akert,M. (1997).*Social psychology*. New York: Addison-Wesley.
- Avramidis, E. & Norwich, M (2002). *Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. Vol.17, nº2 (pp 129-147).

-
- Aznem, I.(1988) . *Attitudes, Personalitty and Behaviour*. Milton Keynes: Open University Press
- Bairrão Ruivo, J. (1981). Subsídios para um modelo de integração. Em *Actas do Encontro sobre a integração da criança e do jovem Deficientes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão Ruivo, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., Vilhena, C., (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Bak, J.J. & Siperstein, J.N. (1986). Protective effects of the Label “mentally retarded” on children’s attitudes towards mentally retarded peers”. *American Journal of Mental Deficiency*,91(1), (pp.7-95).
- Baliza, E. (1995). *Atitudes evocadas por empregadores no emprego de pessoas com deficiência mental* (Monografia de Licenciatura em Reabilitação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Baptista, J. (1999). O Sucesso de Todos na Escola Inclusiva, em *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (1988). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrueco & Aguilar (1991). La Formación permanente ante la Integración. In Barroso Plasencia (Coord). *Respuesta educativa ante la diversidad* (pp.83-117). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bender, W.N., Vail, C.O. & Scott, K. (1995). *Teacher’s Attitudes Toward increased mainstreaming: Implementing efective instruction for students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2) (pp.87-94).

-
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Salamanca: EUDEMA, S.A.
- Bergen, Bruce, A. (1997). Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching, em *Eroc Reports*. Washington: US Department of Education.
- Blázquez Entonado (edit.) (1997). I Encuentro Transfronterizo “Necesidades Educativas Especiales. *Desafíos actuales sobre el COU*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.
- Bogardus, E.S. (1932). A social distance scale. En *Sociology and Social Reseca*, 17, 265- 271.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., Ainscow, M., Balck – Hawkins, k., Vaughn, M. e Shaw, L. (2000.) *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31. 659-671.
- Brayman & Cramer (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.
- Brennan, W.K. (1990). *El Currículo para Niños com Necesidades Especiales*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2ª ed.
- Bromfield, R., Wiz, J.R. & Messer, T. (1986). Children’s judgments and attributions in response to the mentally retarded label: a development approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (pp. 7-81).
- Cadima, A. (1997). A experiência de um Círculo de Estudos para uma pedagogia diferenciada. Em A. Cadima (Ed.), *Diferenciação pedagógica no ensino básico : Alguns itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

-
- Canário, R (1993). Ensino Superior e Formação Contínua de Professores. *Em Aprender*, 15, 11-18.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrol, A. (1967). The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retarded. *Exceptional Children*, 34 (pp6-93).
- Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial: Hacia la Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Chueca, F.A (1988). La normalización del deficiente: Actitudes del Profesorado. The University of Michigan Press: Ann Arbor
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Coleção Educação 1. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Martins A.P. (2000) . *Inclusão um guia para Educadores e Professores* Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Em David Rodrigues (ed.), Educação e Diferença. *Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

-
- Costa, A.M.B. (1985). Condições favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da integração em Portugal. Em D. Rodrigues (Org.) *Seminário Europeu Helios Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas* (pp.57-72). Lisboa. Edit. Gráfica 2000.
- Costa, A.M.B. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. Em *Inovação*, vol.9, nº1 e 2, pp.5-7. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Cubo Delgado, S. (2005). El muestreo. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín y J. L. Ramos Sánchez. *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura.
- 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.
- Diez, A.M (2002). Pasado y presente del proceso de integración escolar en Austrália. *Revista de Educación Especial*, 32, 39-55
- Edgar, E. (1987). "Secondary programs in special education. Are many of justified?". *Exceptional Children*. 53 (pp.535-561).
- Edwards, A.L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Appleton-Country- Crofts
- Edwards, A. L. (1959). Social Disability and description of others. En J. Abnorm. *Social Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación – Acción en educación*: Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC, col. Pedagogia 2.

-
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as educar?, em *Inovação*, nº7, (pp. 23-35). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais* (monografia de Licenciatura em Reabilitação). Lisboa : Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fierro, A. (1984). La integración Educativa de Escolares diferentes. *Siglo Cero*, 94, (pp12-23).
- Fierro, A. (1991). Las necesidades educativas especiales en la *Reforma Educativa: el horizonte de la Secundaria*. *Siglo Cero*, 135, 12-22.
- Fierro, A. (1996). La formación de Profesionales Especializados. Madrid:Fundación Banco Exterior.
- Florian, (2003). Prácticas Inclusivas. Que prácticas son inclusivas, por qué y como? In C.Tilstone;L. Florian;R.Rose (Coord):*Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*.(pp 43-58).Madrid:Editorial EOS.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan e Hargreaves (1993). Teacher Development and Educatinal Change. In M. FullanM.Fullan & A.Hargreaves (Eds). *Teacher Development and Educational Change* (pp1-9) London: Falmer Press
- García García, E. (1987). La integración escolar. Aspectos Psicosociológicos. Tomos I y II. Madrid: UNED.
- Garcia, J. N. & Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, nº 30, (pp51-58).
- Gelman, W.(1959). Roots of prejudice against the handicapped. *Journal of Rehabilitation*.40 (1),4-6.

-
- Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales. Equidad e inclusión, em C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Coord.): *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp. 101-121). Madrid: Editorial EOS.
- Ghiggliione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquerito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giangreco, M.F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.): *Aulas inclusivas* (pp.261-286). Madrid: Narcea.
- Giges, A.S. & Garcia, O.M. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad e n la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Educación*, any XXVI, III época, (pp45-50).
- Glat, R. (1995). *A integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, vol.I.
- Gonçalves, J.A.(1992) A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed). *Vidas de Professores* (pp 141-169) . Porto: Porto Editora
- González, G.M.F. (1993). *Teoria y Análisis práctico de la Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gottlieb,J., Corman, L., & Curci, R. (1986). Attitudes Toward Mentally Retarded Chindren. Em R.L. Jones (Ed.). *Attitudes and attitude Change in Special Education: Theory and practice*, (pp.118-143). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Guttman, L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*, 9,139-50. (Traducción española: Base para elaborar escalas con datos cualitativos. En G. F. Summers (Ed.) (1982). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Halloway,J (2000).Preparing teachers for Differentiated Instruction. *Educational Leadership*.V58, nº 1,Sept 2000.82-83

-
- Helmstetter, E.; Peck, C.A. & Giangreco, M.F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A state-wide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 236-276
- Hegarty, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils with Special Educational Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hegarty (1994 a). Integration and Teacher. In J.W. Meiger, Sip Jan Pili and Seamons Hegarty (Eds). *New perspectives in Special Education: a six-country study of integration*. London: Routledge
- Hill, M. & Hill A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoben, M. (1980). Toward integration in the mainstream. *Exceptional Children*, 47, (pp.5-100).
- Huberman, A.M & Miles, M (1991). *Analyse des données Qualitatives*. Bruxelles: De Boeck
- 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* (pp.206-223). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Jaspers, J. (1986). Attitudes. Em R. Harré & R. Lamb (Eds.). *The dictionary of personality and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jenkis, J.R., Odom, L.S. & Speltz, M.L. (1989). Effects of social integration on pré-school children with handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), (pp. 8-420).
- Jesus, S. & Martins, M.H. (2000) *Escola Inclusiva e Apoio Educativos*. Porto: Asa Editores.
- Jiménez, P. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. Illán, y A. García Martínez, (Coords.). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Ediciones Algibe.

-
- Johnson, D. & Johnson, R. (1986). Classroom Learning Structure and Attitudes toward Handicapped Students in Mainstream Settings: A theoretical Model and Research Evidence. Em R.R.L. Jones (Ed.). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and practice*, (pp.118-142). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1981). Building friendships between handicapped and non-handicapped students: effects for co-operative and individualistic construction. *American Educational Research Journal*, 18(4), (pp.23-415).
- Jones, R & Guskin, S. (1986). Attitudes And Attitude Change in Special Education. In R.L. Jones (Ed) *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and practice* (pp.1-20). Reston, V.A: Council for Exceptional Children.
- Lamberth, J .L. (1989). Caractéristiques des interations éducatives avec des enfants trisomiques 21 . *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 36 (7), 27-278. p.27.
- Larrivée, B & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Leite, C (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: edição do autor.
- Léon, A. (1980). *Manual de psicopedagogia experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- Leyser, Y., Kapperman, G & Keller, R (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in sixty in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9.(1).1-15.
- Lewis, A. & Lewis, V. (1988). Young children's attitudes after a period of integration towards peers with severe learning difficulties. *European Journal of Special Education*, 3(3), (pp.71-161).

-
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Martinez J.J.C. (2001). *Integración Escolar: Plataforma para la Escuela Inclusiva*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Mayrowitz, J.H. (1962). Peer groups and special classes. *Mental Retardation*, 5, (pp.6-23).
- Mazzotta, M.J.S. (1996). *Educação especial no Brasil História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- McGuire, W.J. (1969). *The nature of attitudes and attitude change*. Em G. Lindzey e E. Aronson (Ed.). Addison-Wesley.
- McHale, S. & Simeonsson, R.J. (1980). «Effects of interaction on non-handicaped children's attitudes toward autistic children». *American Jopurnal of Mental Deficiency*, 85 (pp.12-24).
- Mcqueen, R. & Knussen, C. (1999). *Research methods in psychology: A practical introduction*. London: Practice Hall.
- Melero, M.L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusions*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Miles, M.B. & Hubermann, A.M. (1994). *Qualitative Data analysis*. Londres: Sage.
- Miller, C.T. & Gibbs, E.D. (1984). «High school student's attitudes and actions towards "slow learners"». *American Journal of Mental Deficiency*, 89(2), (pp. 66-155).
- 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.
- Moltó (2003). Inclusión y cambios en el aula via Adaptaciones Instructivas. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.21, nº 2, 465-487.

-
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140.
(Traducción española: Una técnica para medir actitudes. En G.F. Summers (Ed.) (1982).
Medición de actitudes. México: Trillas.
- Lima, P.(1987) Inquérito Sociológico. Problema de Metodologia, 3ª Ed. Lisboa:Editorial
Presença.
- Lima, L.P.(2004). Atitudes. Em J.Vala e M.B. Monteiro (Eds), *Psicologia social* (pp.187-
225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo:
EPU.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade
Aberta.
- Magusto, A. (2006). *A Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais –
Estudo sobre a opinião dos Professores da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos nº1 de
Lagos. Lagoa: Universidade Moderna*.
- Marchesi, A. (1995). A Prática das Escolas Inclusivas. Em Rogrigues, D. (Org.). *Educação e
Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Ed.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em David Rodrigues (ed.), *Educação e
Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, (pp. 92-108). Porto: Porto
Editora.
- Marchesi, A & Martin, E (1995). Perspectivas Actuais em Educação Especial. In J. Palácios e
A. Marchesi (Ed). *Desenvolvimento psicológico e Educação /Necessidades Educativas
Especiais* (pp.6-23).Porto Alegre:Artes Médicas.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais
especiais. Em Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico
e Educação: Necessidades Educativas Especiais*, (Vol.3, 7-23). Porto Alegre: Artes
Médicas.

-
- Moreira, D.A. (1986). *Avaliação do professor pelo aluno*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, (pp.180-187). Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003a). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer Coisas Certas ou Fazer Certas Coisas. Em Luís M. correia, *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp77-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1989). *Enseigner dès attitudes? Planifier, Interviir, Évaluer*. Québec, Paris: DE Broek-Wesmael, Les Presses de l'Université Laval.
- Mortimore, P., Simmons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters*. London: Open Books.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesor de apoyo. Dónde, cuando, como... realiza su trabajo?* Malaga: Aljibe.
- Muntaner, J.J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, Integración educativa, Inserción social y laboral*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

-
- Muntaner, J.J. (1999). Bases Para la Formación del Profesorado en la Escuela Abierta a la Diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for genral and special education. *The Elementary School Journal* 96 (5), (pp. 469-493).
- Navas, L., Torregosa, G. & Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alunado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), (pp.159-171).
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum, em *Inovação*, vol. Nº9, nº1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunnaly (1978,
- Olson, J.M & Zanna, M.P. (1990). Consistency. In B. Baron, W. Graziano R C. Stangor (Eds): *Social Psychology*, (pp.65-80) New York: Holt Renehart e Winston
- Ortiz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. Em M.A.V. Alonso (dir.), *Personas com discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp.37-77). Madrid: Siglo Veintuno de España Editores, S.A.
- Palácios, J (1987). Las atitudes de los profesores hacia la integración. *Revista de Educación*. (número extra 1987), 209-215.
- Papalia, D. (1995). *Psicología*. Madrid: IMPRESA.
- Pareja, E.M (2002). Las diferencias ante la atención a la diversidad del profesor generalista y el especialista. *Revista de Educación Especial*, nº 32, 55-82.
- Pastor, G. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.

-
- Pastor, G. (1994). *Psicología Social Sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Pastor, G. (1995). *Una Escuela Común para Niños Diferentes: La Integración Escolar*. Barcelona: EUB, S.A.
- Pastor, G. y Villar Angulo, L. M. (1987). Proyecto para la modificación de actitudes docentes. En C. García Pastor (ed.). *La formación de los profesores de Educación Especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Patton, Michael, Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Plaisance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. *Inclusão*, 3-39-48.
- Pereira, A. (2006). *SPSS: Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, F. (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério de Educação.
- Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas Educativas*. Lisboa: Fundação Liga.
- Pereira, M. (2006). *O Trabalho de cooperação entre educadores titulares de turma e educadores de apoio educativo como factor de qualidade na inclusão de crianças com NEE*. Lagoa: Universidade Moderna.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pescador, J.E.P.; Palomares, H.D. & Arrang, J.J.C. (1999). La atención a la diversidad. *Revista Interuniversitària de Formació del Profesorado*, nº 36, Dic 15-22.

-
- Polit e Hugler (1995)Essentials of research: Methods and application, J.B. Lippincott:Co Philadelphia
- Porter, G. (1995). Organizar la escolarización: Acceso y calidad através de la integración. *Perspectivas*, 25, (2), (pp.329-340).
- Porter,G (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Desenvolvimento Curricular na *Educação Básica*. Lisboa:Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* : Trajectos. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rajecki,D.W (1982). Attitudes: Themes ADN advances. Sunderland, MA: Sinauer Associates
- Reichardt, C. S. e Cook,T.D (1986). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Invesigacion Evaluativa*.Madrid.25-28.
- Reynolds, B.J;Reynolds,J.M & Mark,F.D. (1982). “Elementary teacher’s attitudes toward mainstreaming educable mentally retarded students. *Education and training f the Mentally Retarded*,17 (3),6-171.
- Reynolds, Wang e Walberg (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, (pp.391-398).
- Ringlaben,R,P.,& Price,J,R, (1981). Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47,302-304.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C.I. (1960). Attitude organization and change. Yale: University Press.
- Rodrigues, A. (1972). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Rodrigues, A;Esteves, M (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

-
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão Sobre uma Agenda Possível. *Inclusão, 1*, (pp.7-13).
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Ed.
- Rodriguez,T. R. (2006). La Atención a la Diversidad en la ESO. Actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidade da Extremadura.
- Rose, M. e Florian, L. (1996). Effective Inclusive Schools: a Study in two countries. *Cambridge Journal of Inclusive Education, 1*(4), (pp. 323-336).
- Sanches, I. (1995). Professores de Educação Especial. Da Formação às práticas *Educativas*.Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A. (1996). A escola representada pelos alunos, pais e professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet:revealing the flaws in our present system. *Theory into Practice, 35*,1, (pp.35-41).
- Sarmiento, M. (2003). “O que cabe na mão...”. Preposições para uma Política Integrada da Infância. Em D. Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Shapiro,A. e Morgolis, H. (1988). «Changing negative peer attitudes towards students with learning disabilities». *Journal of Reading, Writing and Learning Difficulties, 42*(2), (pp.46-133).
- Shaw, Marvin E. & Wright, Jack M (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. N.Y., McGraw-Hill,

-
- Siegel, Janna, Jausovec, Norbert (1994). Improving Teacher's attitudes toward Students with Disabilities, em *Eric Reports*. Washington: US Department of Education.
- Silva, C. (1994). *Estatística Aplicada À Psicologia e Ciências Sociais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Silva, M. O. (1998). *Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino* En *Integrar e Incluir: desafio para a escola actual*. S. Paulo: FEUSP.
- Silva, M.O.E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2,33-48.
- Sim-Sim, M.I. (1986). A Educação Especial nos cursos de Formação Inicial. Em *Margem*, nº6, (pp.5-7).
- Siperstein, G.N., Budolf, M. e Bak, J.J. (1980). «Effects of the label “mentally retarded” and “retarded” on the social acceptability of mentally retarded children». *American journal of Mental Deficiency*, 8(4), (pp.596-601).
- Soder, M (1990). Prejudice or Ambivalence? Attitudes toward persons with Disabilities. *Disability, Handicap & Society*, 5, (3),227-241.
- Sousa, L. (1997). *Reflexão sobre o conceito faz Necessidades Educativas Especiais e Novas Perspectivas de Integração*. *Sonhar IV* (2) Setembro/Dezembro, (pp.37-44).
- Skrtic, T.M. (1987). Response to the January executive comentary: No more noses to the glass. *Exceptional Children*, 53 (pp.535-561).
- Sprinthall, N.A. e Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Stainback, S. e Stainback, N. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, (pp. 102-111).

-
- Stainback, S. e Stainback, N. (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Steel, J. (2003). Vias para la inclusión. Em C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Coord.): *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp.269-288). Madrid: Editorial EOS.
- Stephens, T.M., Blackhurst, A. e Magliocca, L.A. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Willey and Soons.
- Terry, D. e O’Leary, J. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34 (pp.199-220).
- Thomas, D. (1985). «The determinants of teachers» attitudes to integrating the intellectually handicaped». *British Journal of Educational Psychology*, 55, (pp.63-251).
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), (pp.103-107).
- Thurstone, L.L. (1928). Attitude can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554. (Traducción española: Las actitudes pueden medirse. En G. F. Summers (Ed.) (1982). *Medición de actitudes*. México: Trillas).
- Thurstone, L.L. (1946). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. e Plewis, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Torre, de la S. (1995). Innovación en el Contexto Actual de la Reforma. *Educación*, 19, 7-18.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Willey and Sons.

-
- Triandis, J.L., Adamopoulos, J. e Brinberg, D. (1986). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes. Em R.L. Jones (Ed.). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice* (pp.21-40). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Trindade, V.M. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Triviños, A. (1992). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. S. Paulo: Atlas
- UNESCO (1998). Informe mundial de la Educación. UNESCO.
- Upton, G (1992). Superar las dificultades de Aprendizaje en la escuela. *Siglo Cero*, 143, 16-22.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A.Silva (Ed), *Metodologias das ciências sociais* (pp.101-128).Porto: Edições Afrontamento.
- Vallejo, P.M., Sanz, B.U. e Blanco, A.B.(2003). *Construcción de Escalas de actitudes Tipo Likert*. Salamanca: Editorial HESPÉRIDES.
- Vaz, J.J.M (2005). *As Atitudes dos Professores do Ensino Básico Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., e Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Ideias sobre conceitos de Ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Verdugo, M. A. y Arias, B. (1991). Métodos de evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos: revisión y análisis de la investigación. *Revista de Psicología General aplicada*, 5 (1), 95-102.
- Vieira, M.T. (1984). *Une Étude de L'intégration Scolaire dès Enfants Handicapés au Portugal*. Caens: Université de Caens, policopiado.
- Vieira, M.T. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa, em *Educação*, nº 10, Julho, pp16-21.

-
- Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wang, M. C. e Reynolds, M.C. (1996). Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education. *Theory into Practice*, 35,1 (pp.20-25).
- Watkins, A. (2003). *Princípios – Chave para a Educação Especial*. Agência europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Will, M.C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, (pp. 411-415).
- Williams, P (1993). Integration of students with moderate learning difficulties, *European Journal of Special Needs Education* 3, 303-319.
- Zabalza Beraza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zigmond, N. e Baker, B. (1997). Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings. Em S.J. Pijil, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (Eds), *Inclusive education: A global agenda*. Londres: Routledge.

Legislação Portuguesa

- D.Lei 5/73 de 12 Fev
- D.Lei 666/76
- D.Lei 538/79
- Lei 3 de 87
- D.Lei 35/90
- D.Lei 319/91
- Despacho conjunto 105/97 de 1 Jul
- D.Lei 6/2001 de 18 Jan
- D.Lei 7/2001 de 18 Jan
- Despacho Normativo 30/2001 de 19 Jul
- D.Lei 03/2008

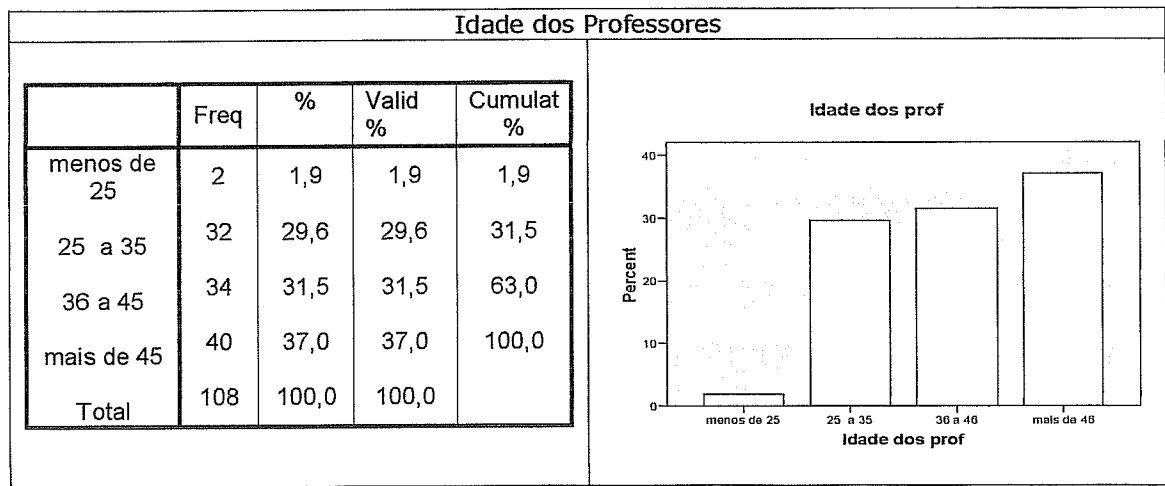
ANEXOS

1- DADOS REFERENTES À AMOSTRA

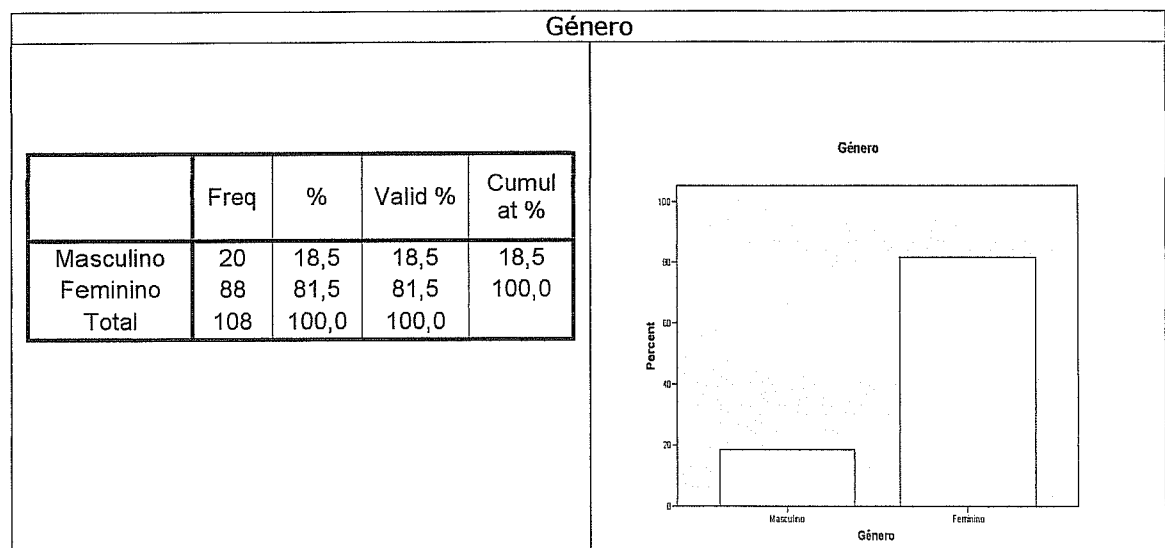
2- QUESTIONÁRIO

3- COMENTÁRIOS

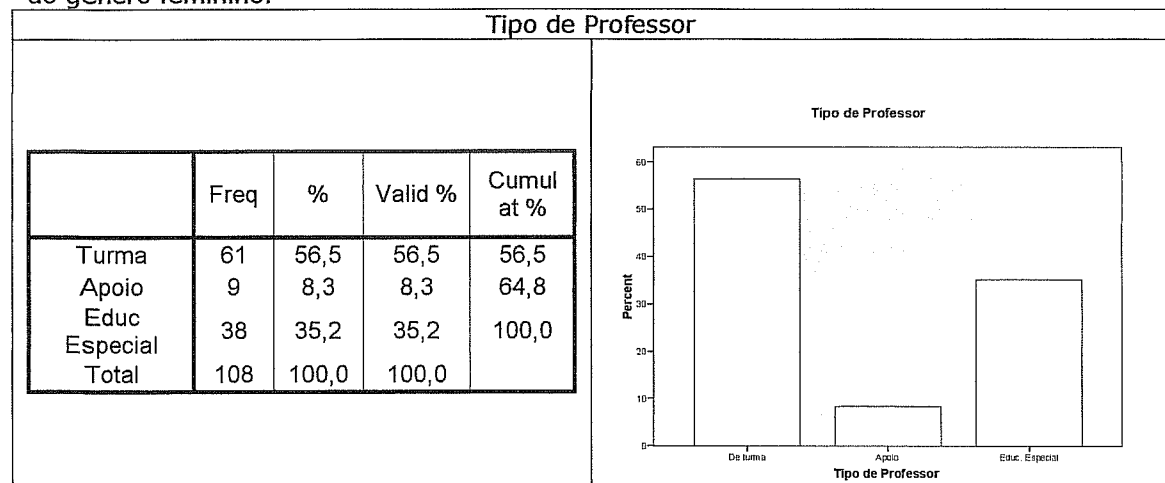
4- ENTREVISTAS



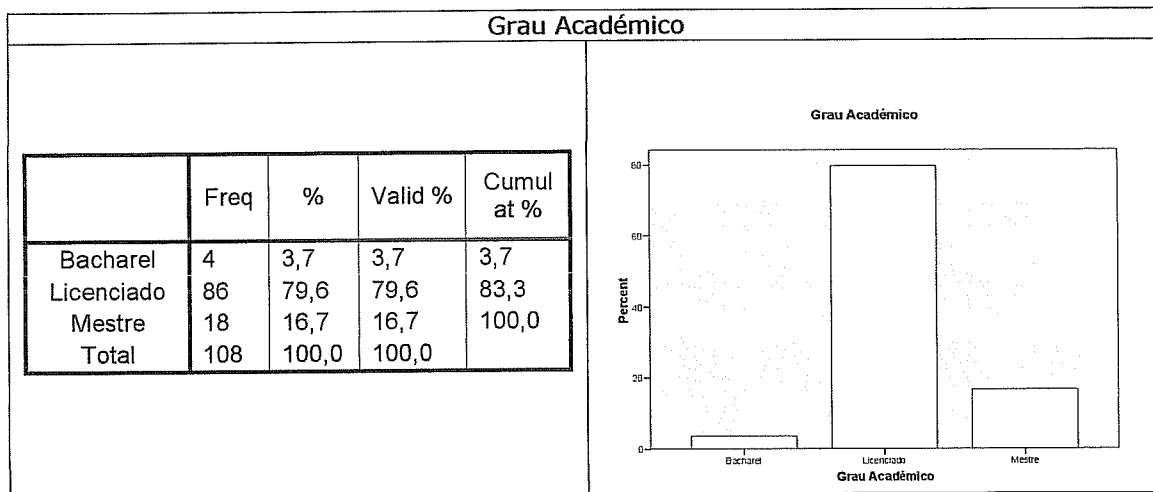
No que se refere à idade verificamos que 2 professores têm menos de 25 anos; 32 têm idades compreendidas entre 25 e 35 anos; 34 têm idades compreendidas entre 36 e 45 anos e 40 professores têm mais de 45 anos.



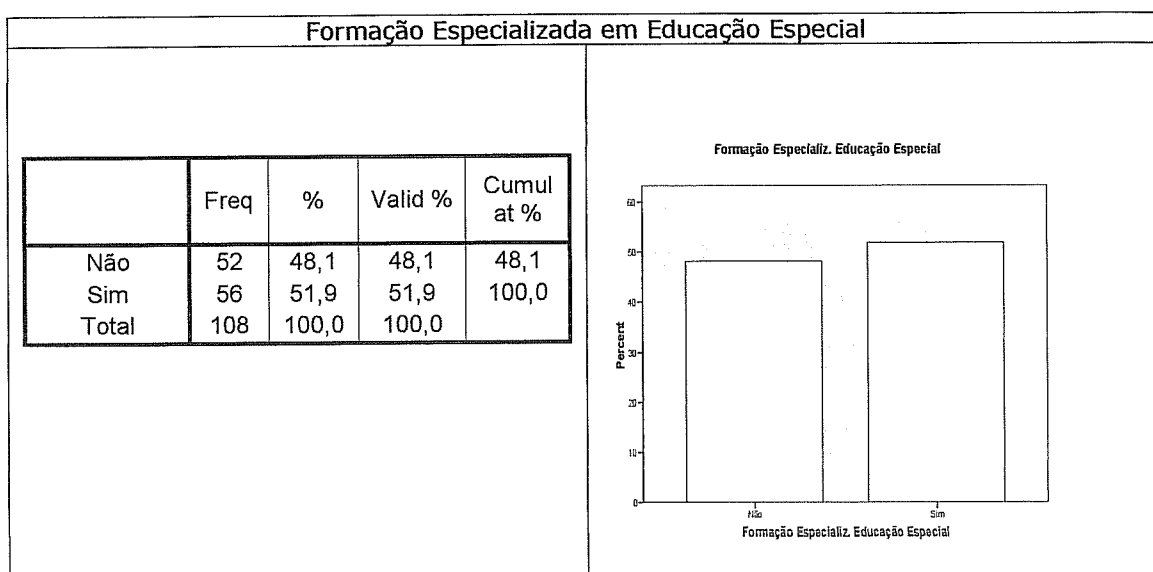
Verificamos que a nossa amostra é constituída por 20 Professores do género masculino e 88 do género feminino.



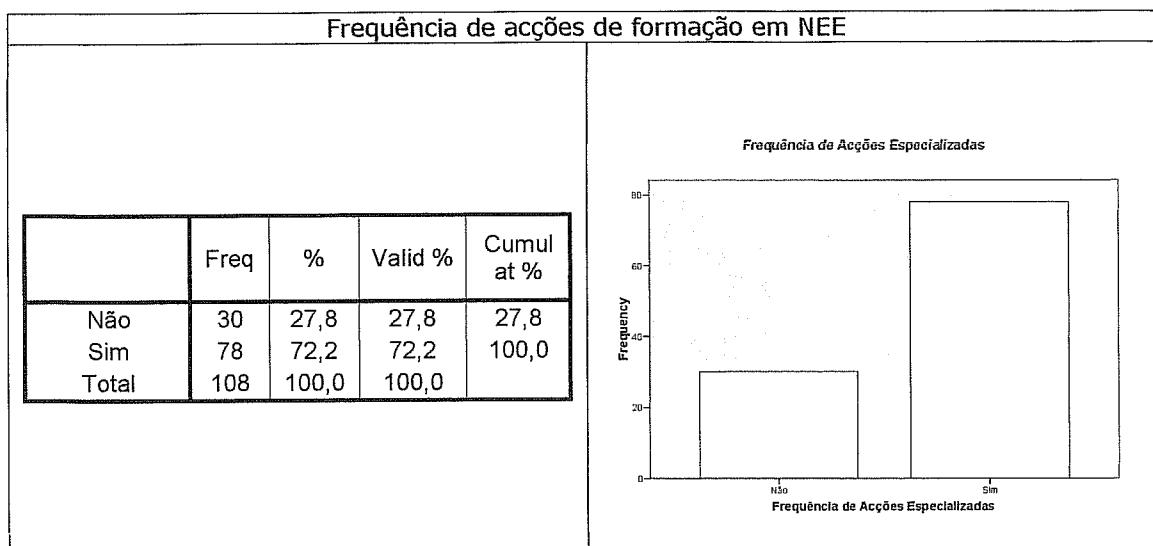
No que se refere ao tipo de Professor, constituem a amostra 61 Professores de Turma, 9 Professores de Apoio Educativo e 38 Professores de Educação Especial.



No que se refere ao Grau académico, constituem a amostra 4 Docentes com Bacharelato, 86 Licenciados e 18 Mestres.



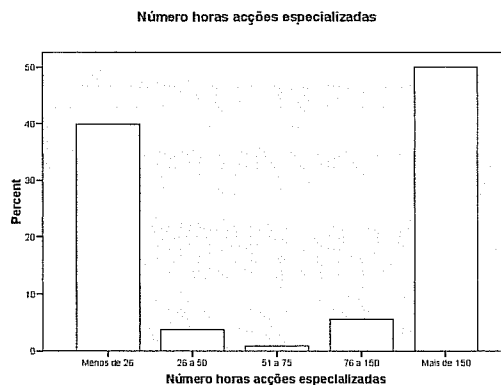
52 Docentes estão habilitados com Formação especializada em Educação Especial e 56 não possuem formação especializada.



Podemos verificar que 31 docentes já frequentaram acções de formação na área das necessidades educativas especiais e 77 não o fizeram.

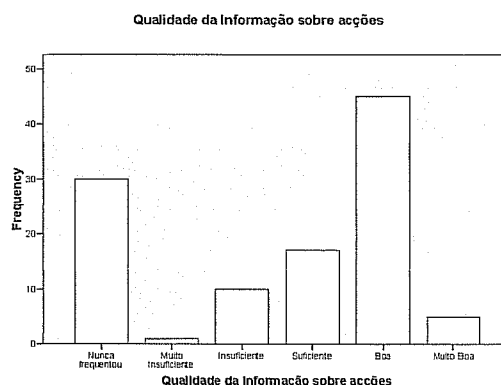
Número de horas em ações especializadas

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Menos de 26	43	39,8	39,8	39,8
26 a 50	4	3,7	3,7	43,5
51 a 75	1	,9	,9	44,4
76 a 150	6	5,6	5,6	50,0
Mais de 150	54	50,0	50,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Qualidade da informação sobre as ações

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Mt Insuficiente	30	27,8	27,8	27,8
Insuficiente	1	,9	,9	28,7
Suficiente	10	9,3	9,3	38,0
Boa	17	15,7	15,7	53,7
Mt Boa	45	41,7	41,7	95,4
Total	5	4,6	4,6	100,0



Os Docentes que compõem a nossa amostra referem que a qualidade da informação recebida nas ações de formação na área das NEE foi:

Para 26 docentes Muito Insuficiente

Para 2 docentes Insuficiente

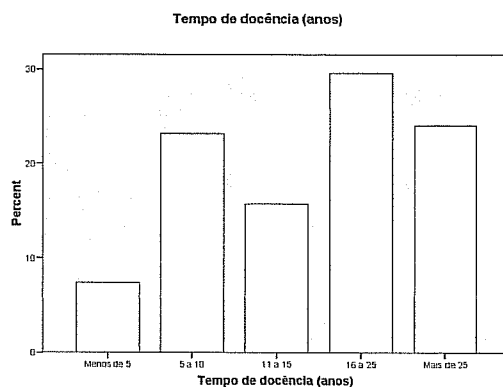
Para 10 docentes Suficiente

Para 20 docentes Boa

Para 45 docentes Muito Boa

Anos de docência

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Menos de 5	8	7,4	7,4	7,4
5 a 10	25	23,1	23,1	30,6
11 a 15	17	15,7	15,7	46,3
16 a 25	32	29,6	29,6	75,9
Mais de 25	26	24,1	24,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	



No que se refere aos anos de docência, verificamos que :

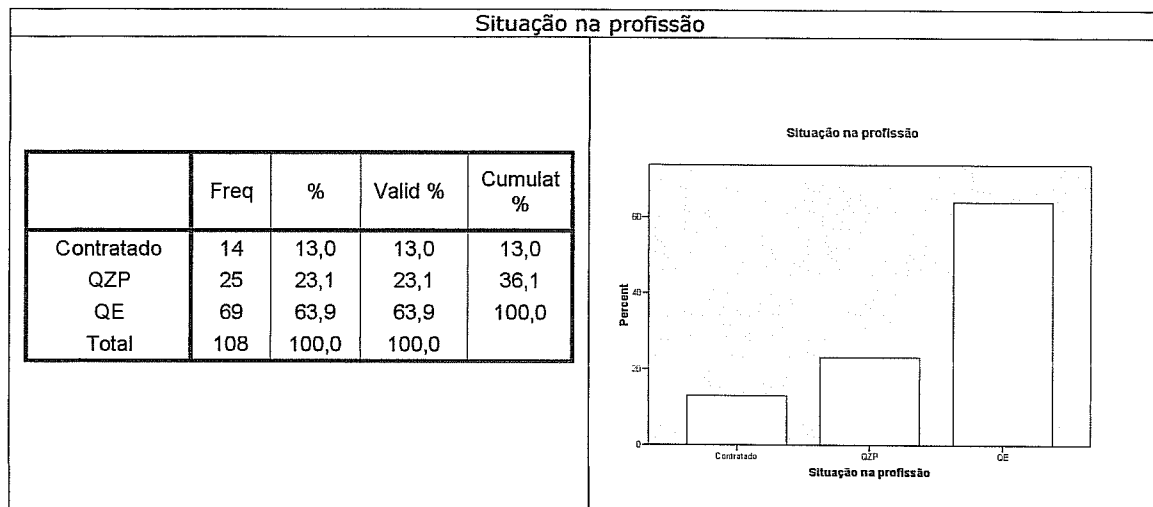
com menos de 5 anos temos 8 docentes,

de 5 a 10 anos de docência temos 25 docentes

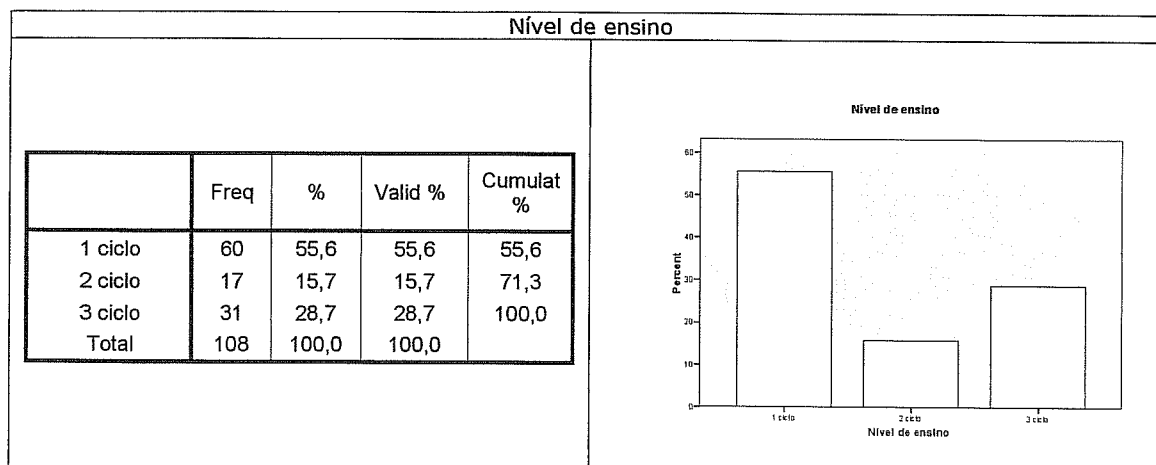
de 11 a 15 anos temos 17 docentes

de 16 a 25 anos temos 32 docentes

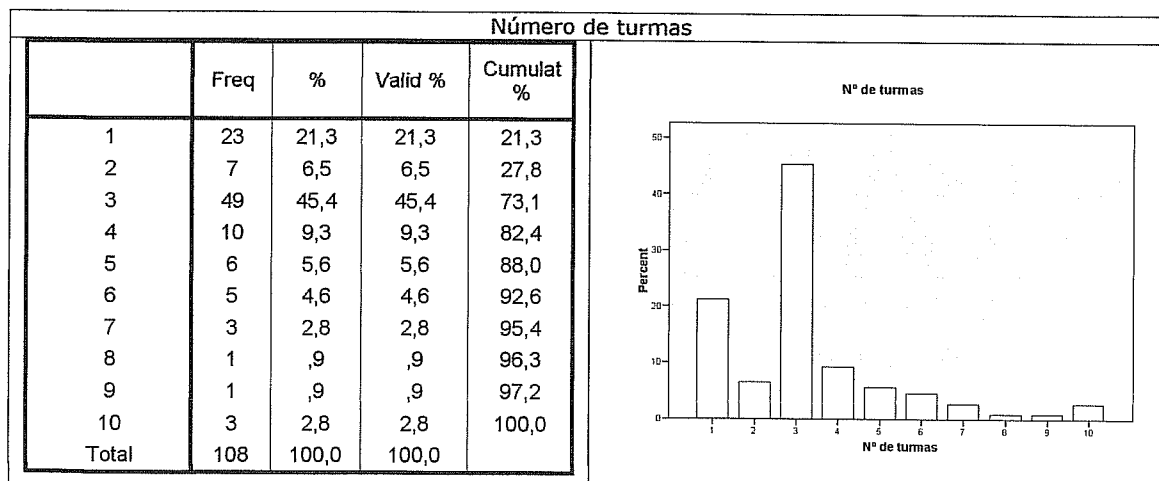
com mais de 25 anos temos 26 docentes

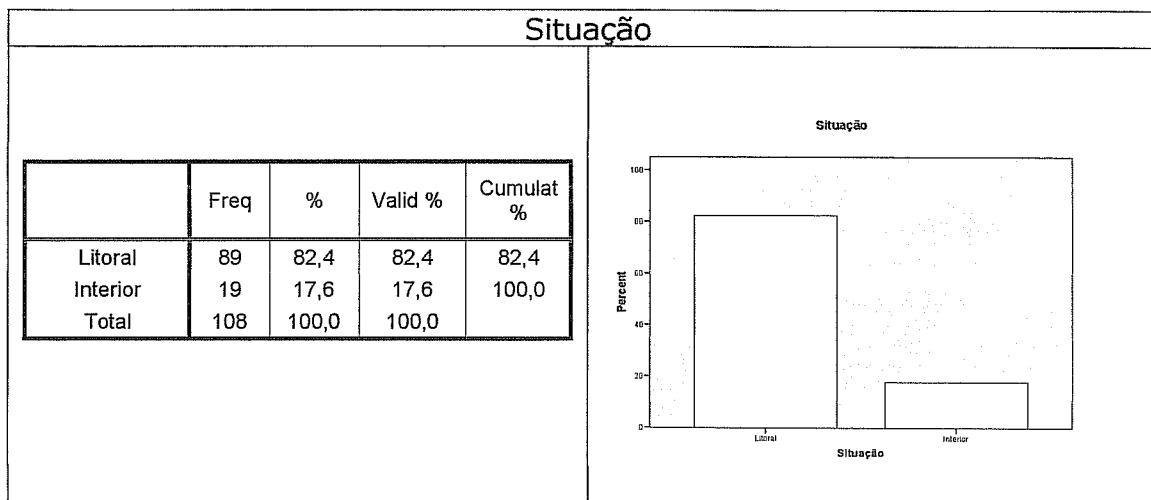


No que se refere à situação na profissão temos 69 docentes de Quadro de Escola (efectivos) e 39 não efectivos (14 contratados e 25 de Quadro de Zona pedagógica)

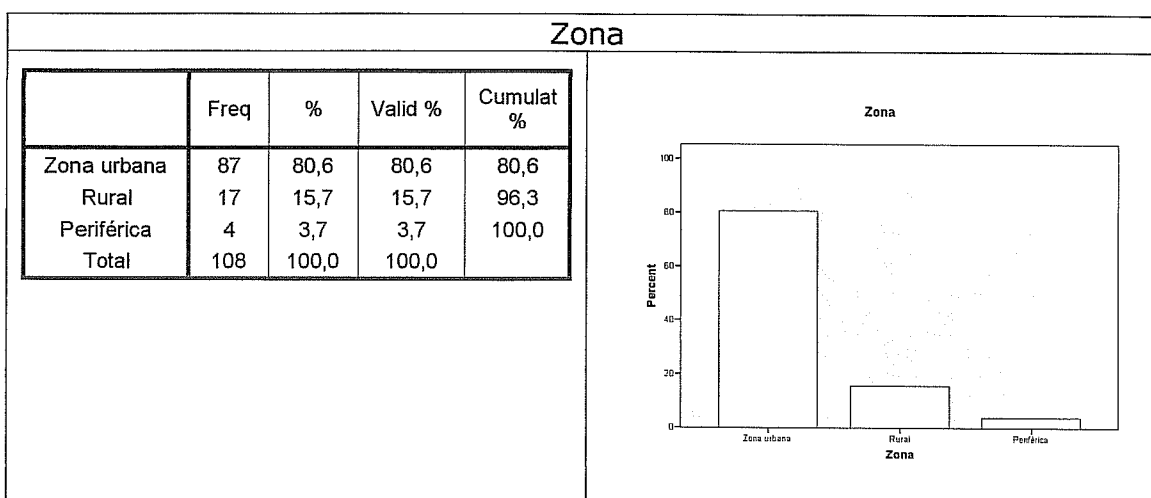


No que se refere ao nível de ensino 60 professores são do 1º ciclo, 17 de 2º ciclo e 31 de 3º ciclo

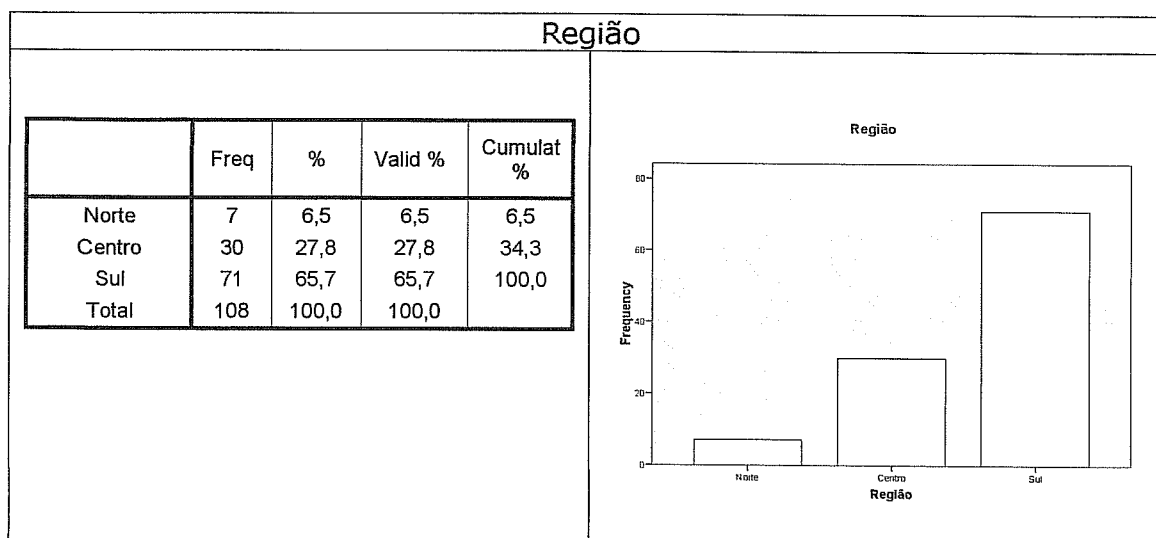




Verificamos que os professores que constituem a nossa amostra trabalham maioritariamente no litoral, 89 docentes e apenas 19 no Interior do País



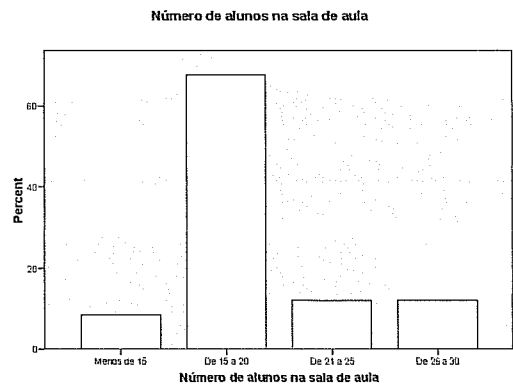
Da mesma forma 87 professores trabalham em zona urbana, 17 em zona rural e 4 em zona periférica.



Da nossa amostra fazem parte 8 professores da zona Norte, 17 professores da zona Centro e 83 professores da zona Sul

Número de alunos na sala de aula

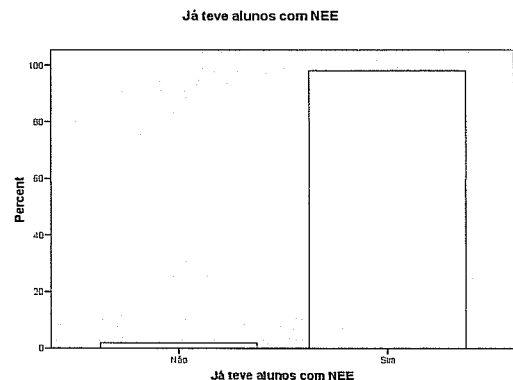
	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Menos de 15	9	8,3	8,3	8,3
De 16 a 20	73	67,6	67,6	75,9
De 21 a 25	13	12,0	12,0	88,0
De 26 a 30	13	12,0	12,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Verificamos que na nossa amostra 9 professores têm menos de 15 alunos, 73 professores têm de 16 a 20 alunos, 13 professores têm de 21 a 25 alunos e apenas 13 têm de 26 a 30 alunos na turma.

Experiência com alunos com NEE

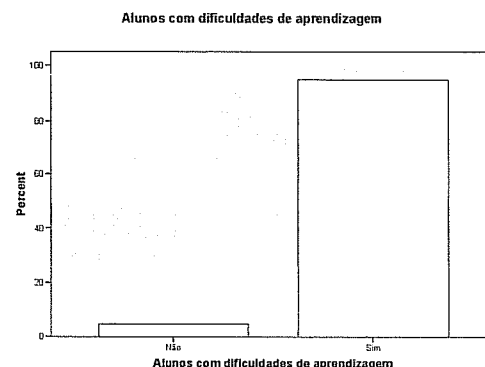
	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Não	2	1,9	1,9	1,9
Sim	106	98,1	98,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	



No que se refere à experiência com alunos com NEE, verificamos que a grande maioria dos professores que fazem parte da amostra já tiveram experiências com alunos com NEE (106) e apenas 2 não tiveram essa experiência.

Experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem

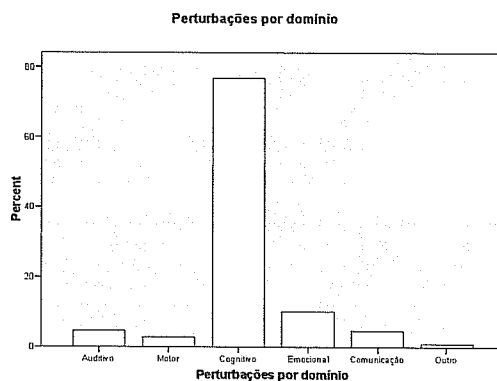
	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Não	5	4,6	4,6	4,6
Sim	103	95,4	95,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	



No que se refere à experiência com alunos com Dificuldades de Aprendizagem, assinalamos a mesma tendência, 103 professores já tiveram essa experiência e apenas 5 não tiveram esse contacto.

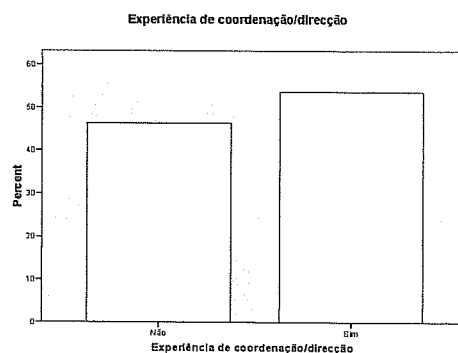
Perturbações por domínio

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Auditivo	5	4,6	4,6	4,6
Motor	3	2,8	2,8	7,4
Cognitivo	83	76,9	76,9	84,3
Emocional	11	10,2	10,2	94,4
Comunicação	5	4,6	4,6	99,1
Outro	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	



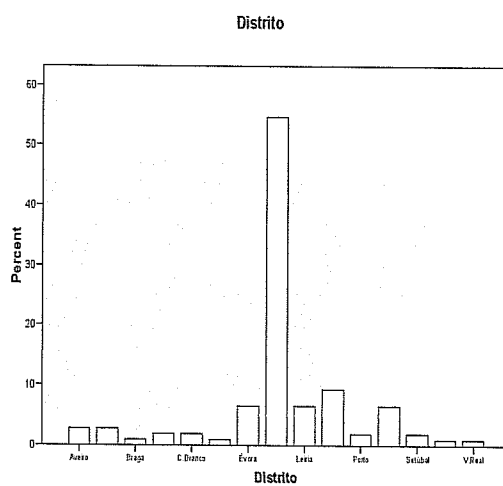
Experiência de coordenação/direcção

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Não	50	46,3	46,3	46,3
Sim	58	53,7	53,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Distrito

	Freq	%	Valid %	Cumulat %
Aveiro	3	2,8	2,8	2,8
Beja	3	2,8	2,8	5,6
Braga	1	,9	,9	6,5
Bragança	2	1,9	1,9	8,3
C.Branco	2	1,9	1,9	10,2
Coimbra	1	,9	,9	11,1
Évora	7	6,5	6,5	17,6
Faro	59	54,6	54,6	72,2
Leiria	7	6,5	6,5	78,7
Lisboa	10	9,3	9,3	88,0
Porto	2	1,9	1,9	89,8
Santarém	7	6,5	6,5	96,3
Setúbal	2	1,9	1,9	98,1
V.Castelo	1	,9	,9	99,1
V.Real	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Introdução

O presente questionário, insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão escolar. Tem como objectivo conhecer a opinião dos professores de todos os níveis do ensino básico, face à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) no Ensino Regular (ER). Este estudo não será possível sem a sua preciosa colaboração. Não existem respostas certas ou erradas e os dados recolhidos são confidenciais.

Este questionário é constituído por 3 páginas para além desta.

Solicitamos-lhe que responda com precisão às questões apresentadas. Tenha no entanto em atenção, que o seu questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja COMPLETAMENTE preenchido e encerrado na opção "Fim do Questionário". Por razões de concepção do programa se não completar as 3 páginas e quiser mais tarde voltar ao questionário para o acabar, terá que preencher tudo de novo.

Ao responder tenha em consideração que para efeitos do estudo consideramos que:

"há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especiais, adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno".

Estes alunos podem beneficiar de serviços de educação especial.

Por Serviços de Educação Especial:

"O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial".

Obrigado pela sua colaboração

Maria de Fátima Paiva dos Santos

1ª Parte ((Características Pessoais e Profissionais))

1. Idade

nesta data

2. Género

- Masculino
 Feminino

3. Tipo de Professor

- Turma Apoio Ed.Especial

4. Grau Académico

- Bacharel Licenciado Mestre Doutor

5. Formação especializada em educação especial

- Não
 Sim

6. Frequentou acções de formação relacionadas com a educação especial?

- Não
 Sim

7. Se respondeu sim na questão anterior indique

nº de horas

8. A informação recebida nas acções de formação foi:

- Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

9. Anos de docência

em 31/12/2006

10. Situação na profissão

- Contratado QZP QE

11. Nível de ensino

- 1ºCiclo 2ºCiclo 3ºCiclo

12. Indique o seu Grupo

de recrutamento

13. Nº de turmas

que lecciona este ano

14. Localização da escola (indique 3 situações. Ex: Litoral, Urbana, Norte)

- Litoral Interior Zona Urbana Zona Rural Zona Periférica Região Norte Região Centro Região Sul

15. Nº de alunos

na sala de aula

16. Tem ou já teve alunos com NEE's na sala de aula?

- Não
 Sim

17. Tem /Teve outros alunos não classificados como NEE's mas também com problemas de aprendizagem?

- Não
 Sim

18. Os alunos estão/estavam classificados predominantemente com perturbação no domínio

- Visual Auditivo Motor Cognitivo Emocional Comunicação Outro

19. Tem experiência de coordenação/direcção de escola/agrupamento?

- Não
 Sim

20. Escola onde lecciona

Distrito

21. Data

DD MM YYYY

de resposta a este questionário

 / /

2ª Parte

1. Para cada afirmação, por favor clique na opção que melhor exprime a sua opinião (assinale só uma hipótese)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

melhorar a qualidade do ensino

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21) Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22) Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23) As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25) Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26) Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27) A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Das 27 afirmações anteriormente apresentadas, escolha as cinco que lhe pareceram mais relevantes a favor da inclusão

- 1ª
- 2ª
- 3ª
- 4ª
- 5ª

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para poder realizar um efectivo processo de inclusão

Atitudes dos professores

Avaliação/acompanhamento dos alunos

Metodologias de ensino

Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's

Materiais e recursos

Colaboração entre professores

Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)

2. Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

3. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Comment Text

1. É necessário alterar a legislação em vigor
2. Empenho e responsabilidade por parte do Órgão de Gestão
3. respeito e dedicação mútuo (alunos/prof e enc de educação)
4. Atitudes/comportamentos dos alunos "normais"
5. É NECESSÁRIO TER VOCAÇÃO PELO ENSINO ESPECIAL
6. Transformação global na escola em termos de organização, políticas e liderança, para todos os alunos.
7. Vontade de ensinar quem tem mais dificuldades em aprender
8. Haver um técnico especializado a tempo inteiro (dois professores na sala)
9. Colaboração dos pais, alunos, comunidade
10. redução do nº de alunos por turma
11. Relação Escola/Família - Comunicação e colaboração
12. Formação do pessoal não docente
13. Colaboração pais / encarregados de educação e professores
14. Características da turma onde o aluno está inserido
15. A mudança global da escola no que concerne á cultura de escola, política e práticas e ainda uma liderança participada sustentada por valores inclusivos
16. Envolvimento dos encarregados de educação e pais
17. Atitude/colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa (Encarregados de Educação; funcionários...)
18. Organização do espaço sala
19. responsabilizar a família no processo educativo do seu educando
20. Colaboração efectiva entre professores e Encarregados de Educação

Comment Text

1. O nº de alunos por turma dificulta muito a eficacia do trabalho dos professores face aos alunos com NEE em particular e aos alunos em geral
2. Turmas com grande nº de alunos comprometem o sucesso escolar dos alunos Os problemas de comportamento dos alunos faz com que os professores percam muito tempo que deveriam destinar a ensinar os alunos Para a inclusão dos alunos com NEE é necessário turmas muito mais pequenas
3. O nº de alunos por turmas não disponibiliza ao prof uma acção com maior eficácia.
4. Tema actual, e por isso pertinente. Numa altura onde, com a extinção dos CAE's, até as Direcções Regionais andam "um pouco à deriva". Existe uma preocupação económica por parte a tutela que visa toda a educação, por vezes com esquecimento do verdadeiro objectivo da mesma, ou seja, o sucesso educativo dos alunos. Leva-me a pensar que se estão a adequar as práticas (refiro-me à CIF), não pelo que estas potenciam, mas pelo facto de reduzirem o número de casos e indirectamente a redução do número de professores. A existência de razão (entre o número de alunos por professor especializado) contemplará as diferentes problemáticas existentes? Será que os casos não serão diferentes? Em vez de se fazer uma avaliação da necessidade de horas de trabalho para um aluno, diz-se ao agrupamento "têm aí 3 professores, desenrasquem-se!". Criação de Grupos disciplinares (910, 920 e 930) para quê? para a escola só poder submeter horários completos? Ou será deturpada a noção que tenho, de se é um grupo disciplinar também DEVEM ser colocadas horas a concurso? Será que com a nova legislação, acerca da Formação Contínua, já existiu a preocupação de disponibilizar formação para alunos com NEE's? Ou será que o que está na moda são as TIC? Espero ter contribuído, as minhas desculpas por algum desabafo e pelo tardio preenchimento, muito mais teria a dizer. Continuação de MUITO BOM TRABALHO. V.
5. Que se tenha em mente os direitos das crianças. Criança hoje, adulto amanhã.
6. O numero de alunos por turma nao ajuda o professor a ser mais eficaz
7. É necessário sensibilizar os alunos ditos "normais" para a problemática da discriminação, seja ela a que nível for. É importante ajudá-los a aprender a respeitar as diferenças.
8. Eu acho que temos sempre que ter em atenção o tipo de NEE de cada aluno, porque por vezes é muito difícil por exemplo trabalhar com crianças cujo a agressividade, produção de sons,etc não deixa os restantes terem paz para se concentrarem. Por exemplo algumas crianças autistas com as quais trabalhei em turmas regulares mordiam, arrancavam os cabelos etc a qualquer um de nós na sala e tínhamos que estar sempre em alerta, para os agarrar ou fugir. Isso prejudicava a turma, claro que arranji estratégias para atenuar o problema mas é complicado ainda com mais 2 casos graves na sala para além destes. A formação especializada é boa de se ter mas não é o mais importante, conheço muito bons professores de E.E que têm muita experiência sem formação especializada e a verdade que não há nada como trabalhar vivenciar, a especialização nos mostra como e onde ir buscar informação.
9. A diferença fundamental entre a integração e a inclusão é que a segunda necessita que o sistema de ensino em geral e as escolas em particular, sejam alvo de transformações qualitativas destinadas a todos os alunos, nomeadamente nas estratégias de ensino, na organização e políticas da escola, nas forma e locais onde é dado o apoio, na gestão do currículo, na gestão de grupos heterogéneos, na colaboração entre docentes, nos processos de reflexão e auto-avaliação interna, entre outros... o foco da construção da Inclusão está nas mudanças globais e não apenas nas alterações pontuais de apoio e de trabalho com os meninos com NEE em concreto. é por isso que a Inclusão é difícil e encontra inúmeras resistências na máquina instalada, desde a administração dos serviços, às práticas pedagógicas.
10. Os professores têm que estar motivados para fazerem coisas diferentes e para se disporem a aprende a lidar com a diferença
11. Os professores, além de serem bem preparados, devem de ser conhecedores da situação real da saúde do aluno. Saber com a maior precisão qual o problema, consequências no processo ensino-aprendizagem e estarem deveras motivados. Um professor pode não se sentir à vontade com o problema. É legítimo e humano esse sentimento
12. Os pontos referente à identificação que não respondi é devido a que não me encontro actualmente em nenhuma das situações. Não tenho experiência recente com alunos com necessidades educativas especiais, porém há 20 anos dei aulas, durante 7 anos ao 1º ciclo e tive alguns alunos com NEE. Sobre o assunto, penso ser de referir que os alunos considerados com "NEE" têm problemas de vários tipos, os quais é possível um professor superar as dificuldades nalguns casos e noutros é quase impossível sem uma equipa multidisciplinar para assegurar o desenvolvimento das actividades com todos os alunos, quer os ditos "normais" quer com os de "NEE".
13. as questões situam-se ao nível do que se pensa ou se considera e não ao nível do que sentimos numa situação concreta, apresentando um carácter generalista e não particular,, ligado a uma vivência concreta, efectiva e real de uma situação decorrida pelo que existe uma distância entre o que pensamos e o que efectivamente desejamos, sentimos e fazemos....

14. A família deve poder contar com a escola para todos os filhos, sem ter que dizer esta escola foi boa para um mas não é boa para o outro. As virtualidades educativas e socioculturais das escolas integradas (a família tem os filhos numa mesma comunidade escolar) deve aplicar-se a todos os filhos sem excepção. Para todas as crianças, a escola pública é obrigatória, laica e gratuita (na constituição portuguesa; ora a exclusão contraria este direito, negando a muitas crianças com n.e.e. o direito de serem assumidas como crianças...
15. Que tipo de apoio se refere este termo na questão 7? Apoio Pedagógico acrescido ou o apoio da sala de aula?
16. A verdadeira inclusão só será possível desde que haja disponibilidade de mudança da escola. Esta terá que ser um espaço flexível, quer ao nível da sua organização quer ao nível curricular e de mentalidades. A inclusão não pode assentar num grupo reduzido de pessoas da escola (normalmente os docentes especializados) quando estes saem da escola a mesma cai por terra. Para ser implementada necessita de ser alicerçada por toda a escola, no projecto educativo da mesma na filosofia e na cultura de escola e em toda a comunidade educativa
17. É preocupante o aumento de alunos com DA, sabendo-se da diferença existente e real dos alunos com NEE'S. O novo documento CIF, tem como finalidade ignorar estes alunos com D.A., e sabemos nós professores de quanto acompanhamento pedagógico e sócio-familiar é necessário, quando cada vez mais existem famílias destruturadas e na qual os jovens se sentem perdidos e sem valores e objectivos de vida. Só com uma grande consciencialização e responsabilização sócio-familiar pelos seus educandos, será possível que nas escolas se volte a encontrar novamente o equilíbrio do respeito e valores, traduzindo-se desta forma, num aproveitamento real e efectivo dos alunos.
18. A pertinência do tema e a sua utilidade merecem reconhecimento e louvor daquele que ainda é sensível e humanista na defesa dos valores de cidadania tão apregoado nos nossos dias!... mas no concreto... muito há a fazer, que este seja mais passo à frente em prol de todos nós ... Bem haja!
19. A valorização do direito à diferença deverá ser um princípio subjacente à acção educativa, competindo às escolas do ensino regular incorporá-lo nas suas práticas. Só através duma educação inclusiva a criança "normal" aprenderá a interagir com a diferença e a aceitá-la e a criança com NEE's terá oportunidade de atingir o pleno direito de cidadania. Defendo que o ensino regular, aquilo que é a resposta normalizada, seja a melhor das soluções, para qualquer criança, independentemente de ser criança com ou sem NEE's. Mas defendo igualmente que este novo paradigma, com o pressuposto de incluir todos os alunos ainda que, de alguma maneira, sejam diferentes, implica uma renovação da escola regular enriquecendo-a de serviços, de potencial organizacional e de recursos humanos adequados, a fim de que esta se torne mais democrática, eficaz e mais compreensiva.
20. Como professora de ensino especial para que exista uma verdadeira inclusão é necessário que o professor da turma nos considere como um recurso a que poderá recorrer em situações específicas do que nos consideramos como responsáveis pelo aluno. Ele tem que fazer verdadeiramente parte da turma apesar de em alguns casos ser necessário um trabalho diferenciado.
21. Achei o comentário muito bem feito e outra coisa não seria de esperar da profissional competente que o fez. Se calhar, erradamente, penso que a inclusão antes de passar pelas crianças terá que passar pelos pais e Encarregados de Educação das mesmas e que isso deverá ser previamente trabalhado com os mesmos...ou então desde o 1.º momento em que surge a ideia da inclusão para a criança X. Se calhar penso erradamente quando me assoma a ideia de que o questionário deveria contemplar questões de interacção entre pais alunos e professores. Provavelmente estarei errada, mas sinceramente penso que a inclusão só poderá ter sucesso se os pais entenderem e participarem na dinâmica dessa inclusão de forma participativa (passe o pleonasma), de forma interactiva e muito presente. Tudo de bom para este trabalho que já me passou pela cabeça também fazer, mas que derivou para outro que me irá dar bastantes dores de cabeça se...ultrapassar a história do Xisto Cubo. Tudo de bom para ti Fátima. Fica bem. Alzira.

ENTREVISTAS - ATRIBUIÇÃO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

TEMA: VALORES

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQ	
A	INCLUSÃO	DIREITO	"São crianças perfeitamente integráveis na sociedade"	2	
		TOTAL			2
		BENEFÍCIOS	"Ganhar sensibilidade, ver de outra maneira, cresci, fui útil"	4	
			"A escola pode ser Referenciadora pode escolarizar e socializar "	4	
			"Mexer na escola e modificar atitudes"	2	
			"Norma social"	1	
"Gratificante"	1				
TOTAL			12		

REFERENTE AOS ALUNOS

	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQ	
B	ALUNOS	CARACTERÍSTICAS	o apoio é para deficientes.	1	
			Os problemas gravíssimos emocionais e da personalidade ficam de fora e assustam a escola	4	
			Uma grande franja de alunos fica de fora	1	
			Os miúdos com deficit cognitivo não chateiam, tudo bem	2	
			Se for deficit motor a escola adapta-se	2	
			A paralisia cerebral choca os professores	1	
			Tem a ver com o tipo dos alunos	1	
		TOTAL			12
		TIMING	Há um tempo para os alunos se sentirem bem ou mal	1	
			Fundamentais os primeiros tempos na escola	3	
TOTAL			4		
PROGRESSÃO	O facto dos miúdos poderem progredir passa pelas atitudes	1			
	TOTAL			1	

ENTREVISTAS - ATRIBUIÇÃO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

TEMA: PROFESSORES

	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQ
D	COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS	NECESSIDADE	é preciso reconhecer a necessidade de trabalhar em equipa	3
			é um projecto de escola	1
			todos juntos podemos fazer qualquer coisa	1
			preciso que alguém me venha dar uma opinião	1
		TOTAL	6	
DIFICULDADES DE	não pode puxar cada uma para seu lado Os professores que têm NEE têm que colaborar não se podem situar numa relação única em ouvir, pedir opiniões, perguntar Planear em conjunto	1		
		1		
		1		
		3		
TOTAL	2			
			TOTAL	8
C	FORMAÇÃO	DESAJUSTADA	A nossa formação ensina-nos a trabalhar com um grupo e não com um aluno individual.	1
			Os professores na sua formação não são confrontados com a realidade das escolas	3
		TOTAL	4	
		NECESSIDADE	é importante	2
			Habilita as pessoas	1
			Tenham outra dimensão da escola	3
Ganham competências	2			
Tem que ser uma pratica das escolas	1			
Acho que passa pela formação	2			
			TOTAL	11

ENTREVISTAS - ATRIBUIÇÃO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQ
D	DIMENSÃO PESSOAL	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	mentalidade dos professores	2
			sensíveis a desenvolver outros projectos	1
			a personalidade de cada um	2
			a forma como sentem a escola	3
			relacionamento com os alunos	2
			São questões pessoais	4
		O professor tem que alterar a forma como lida como grupo turma	2	
		ATTITUDES Positivas	a dedicação dos professores	1
			"A escola é muito mais do que aprender a ler e a escreve	2
		ATTITUDES NEGATIVAS		1
			"as atitudes negativas dos professores Angustiante"	2
			"A escola não se sente responsável pelos alunos com NEE"	1
"A escola é uma coisa sem cabeça sem sentido"	1			
"Falar de inclusão é bonito mas não existe"	2			
"Senti-me impotente"	1			
Os professores ainda não se mentalizaram que têm que trabalhar com estes meninos	1			
Estão à espera que alguém venha trabalhar com eles medo de não ser capaz e não saber o que fazer	1			
TOTAL	32			
E	COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	GESTÃO	Ambiente na sala de aula	1
			Gestão do currículo	2
			Os professores não sabem trabalhar com a diversidade	2
			Gestão dos grupos	2
		ADEQUAÇÃO	Organização do espaço	2
			É preciso adequar estratégias	2
AVALIAÇÃO	A avaliação e a sinalização	2		
	A ansiedade dos resultados	2		
TOTAL	15			

ENTREVISTAS - ATRIBUIÇÃO DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

Contexto Organizacional

	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQ
D	RECURSOS	Legislação	"não é suficiente"	2
			"Somos dos países que mais se aproxima em termos legais da inclusão"	2
		MATERIAIS	faltam materiais/ajudas técnicas	3
	ORGANIZAÇÃO		Elevado nº de alunos	2
			A escola tem que ter um projecto para estes alunos"	1
			10	