

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA**



**Mestrado em Ciências da Educação**

**Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**Inclusão e Inovação**

**As Atitudes dos Professores do Ensino Regular**

**no**

**Quadro da Educação Inclusiva**

Orientadores: Professor Doutor Paulo Pereira

Mestre Carolina Marques

Alfredo José Ferreira de Almeida Pinto

Viseu, 2012





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA**

**Inclusão e Inovação**  
**As Atitudes dos Professores do Ensino Regular**  
**no**  
**Quadro da Educação Inclusiva**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Pereira e Mestre Carolina Marques.

Viseu, 2012





---

## AGRADECIMENTOS

---

Ao Professor Doutor Paulo Pereira e  
à Mestre Carolina Marques  
que com o seu saber me orientaram  
na realização deste trabalho

às minhas irmãs Tina e Graça,  
aos colegas e amigos Paulo, Ângela,  
Fernanda, Martim, Teresa, Jacinta,  
Sandra, Manuela, Carla, Emília e Elsa  
pela enorme colaboração  
na concretização da investigação empírica  
ao Reinaldo pela colaboração na tradução

à minha família, Ana Luísa, David e Filipa  
pela disponibilidade e compreensão

a todos,  
o meu mais profundo agradecimento



A relação da sociedade com a deficiência, ao longo da história da Humanidade, tem-se revelado quase sempre difícil. No entanto, com avanços e recuos foi-se alterando, sofrendo desenvolvimentos relevantes, particularmente a partir da segunda metade do século XX. Na aceitação da diferença, surgem novas concepções e valores que enfatizam distintos entendimentos, com reflexos em todos os domínios da vida social e de modo particular na organização de respostas educativas a todos as crianças e jovens, independentemente das suas limitações. A frequência das escolas do ensino regular por parte de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), junto da sua comunidade, passa a ser uma exigência. Se num primeiro momento se abriram as portas da escola à diversidade, mais recentemente a tónica coloca-se na forma como a escola se deve organizar para a conhecer e responder de forma adequada às necessidades daqueles alunos, num processo inovador e ainda em construção: a Educação Inclusiva. Novos desafios são colocados às escolas e as atitudes dos professores são reconhecidas como fulcrais para a construção e desenvolvimento de contextos educativos mais inclusivos.

Com este enquadramento, o presente trabalho pretende conhecer e identificar as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE e as variáveis que as influenciam e que com elas se relacionam, assim como conhecer necessidades assinaladas pelos docentes para o trabalho com estes alunos em ambientes inclusivos. O estudo foi realizado com uma amostra de 323 professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário de zonas urbanas e do interior de Portugal.

Os resultados mostram que, globalmente, os professores apresentam atitudes positivas mas evidenciando contradições. Aquelas são muito influenciadas pela natureza da problemática e deficiência apresentada pelo aluno e 87,4 % dos inquiridos discorda da inclusão da totalidade dos alunos com NEE. As variáveis demográficas, níveis de ensino, género e habilitações académicas, bem como a experiência de ensino a alunos com NEE mostram-se inconsistentes, não indiciando o sentido das atitudes dos professores. Ao contrário, as evidências sugerem alguma influência do tempo de serviço e a formação específica apresenta-se como um forte preditor de melhores atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Estas também surgem positivamente associadas aos fatores sentimento de autoeficácia, perceção de conhecimentos e apoios/recursos, bem como à colaboração com o professor de educação especial. Consistentemente com os resultados

obtidos nos fatores em estudo, os professores identificam como primeira necessidade, turmas mais pequenas, seguida de mais tempo, recursos humanos, materiais e formação na área das NEE/educação especial.

**Palavras-chave:** Atitudes, Inclusão, Inovação, Educação Inclusiva

Society's way of dealing with disabilities hasn't been an easy one all along mankind's history. With several advances and retreats this relation has been changing in the second half of the twentieth century regarding the acceptance of the differences it entails. New conceptions and values have been coming up with consequences over all the domains of social life mostly in the educational responses to apply to all students no matter their difficulties. Mainstream school attendance by students with special educational needs within their own communities, has become a pressing demand. If at first glance school doors were open to diversity, nowadays the focus is place on the way how school should organize itself to know and meet the needs of those students in an innovative and gradual process: Inclusive Education. New challenges are made to schools and teacher's attitudes are essential in the creation and development of more inclusive educational contexts.

Within the present frame this work aims to know and identify mainstream school teachers' attitudes in what regards the inclusion of students with special educational needs, variables related and indispensable requirements to work in inclusive environments. This study was done with a sample of 323 teachers from urban areas and the inland of Portugal who taught both primary and secondary education.

The results displayed indicate that overall teachers present positive attitudes, in spite of being in contradiction. Their attitudes are pretty much influenced by the pupil's disabilities and 87,4 % of all the teachers inquired disagree of total inclusion of students with special educational needs. At stake there are demographic variables, teaching levels, gender and qualifications as well as teaching experience with disabled students. However all of these are inconsistent and can not predict teachers' attitudes. On the other hand evidence suggests there's some influence due to teaching experience. Specific teaching training is highlighted as a strong predictor of teacher's attitudes in what regards students with special educational needs. Teachers' attitudes are also tightly connected to such factors as self-efficacy, knowledge perception, support, as well as resources and cooperation with the special education teacher. In accordance with the obtained data from the factors subject to study, teachers are able to identify smaller classes as a fundamental need next to more time, human resources, better materials and teacher training in the special education area.

**Keywords:** Attitudes, Inclusion, Innovation, Inclusive Education



ÍNDICE DE TABELAS .....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
QUADRO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1 .....	5
Da integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais à escola inclusiva .....	5
1. O Percurso da Integração.....	7
1.1. Primórdios de um percurso .....	8
1.2. Séc. XIX – o início da Educação Especial.....	12
1.3. O séc. XX e seus desenvolvimentos .....	14
1.4. Primeiros momentos da Integração.....	18
1.5. A Integração.....	19
2. Inclusão.....	24
2.1. Percurso da filosofia inclusiva.....	25
2.1.1. Valorizar as diferenças .....	26
2.1.2. Pertença ao grupo .....	28
2.2. A atualidade portuguesa.....	31
2.2.1. Políticas do final do séc. XX e início do séc. XXI .....	32
2.2.2. As opções do Decreto-Lei n.º 3/2008.....	35
2.2.3. O novo enquadramento da Educação Especial no percurso da Inclusão.....	40
Capítulo 2 .....	49
Atitude, inovação e mudança.....	49
1. Atitude e Inovação.....	50
2. Inovação e Mudança – clarificação de conceitos .....	53
2.1. Resistência à inovação e mudança.....	54
2.1.1. Constrangimentos à inovação e mudança.....	55

2.2. Os fatores culturais na inovação e mudança .....	58
Capítulo 3.....	61
Inovação e Inclusão na escola .....	61
1. Inclusão e Inovação.....	62
1.1. A inovação inclusão .....	62
1.2. Dificuldades e mudanças necessárias .....	69
1.3. Fatores do processo de implementação de uma escola inclusiva.....	79
1.3.1. Fatores organizacionais.....	81
1.3.2. Fatores do professor .....	90
1.3.3. Fatores do aluno .....	95
1.3.4. Fatores demográficos .....	96
PARTE II .....	99
ESTUDO EMPÍRICO.....	99
Capítulo 4.....	99
A investigação.....	99
1. Questão de Base/Problema.....	99
2. Objetivos da investigação .....	101
3. Metodologia .....	101
3.1. Abordagem metodológica .....	101
3.2. Hipóteses .....	103
3.3. Variáveis e sua operacionalização.....	104
3.4. Amostra .....	108
3.5. Instrumento de recolha de dados .....	110
3.6. Testagem piloto .....	113
3.7. Construção do questionário final.....	114
3.8. Procedimentos de aplicação e recolha de dados.....	114
4. Tratamento estatístico .....	115

Capítulo 5 .....	117
Apresentação de dados, análise e discussão dos resultados .....	117
1. Caracterização da amostra .....	117
2. Atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE .....	120
2.1. Apresentação de dados.....	120
2.2. Análise e discussão dos resultados .....	124
3. Relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE e variáveis em estudo.....	128
3.1. Variáveis demográficas.....	128
3.1.1. Níveis de ensino .....	128
3.1.2. Género .....	133
3.1.3. Tempo de serviço docente .....	134
3.1.4. Habilitações académicas.....	135
3.2. Formação específica na área das NEE/Educação Especial.....	136
3.3. Experiência de ensino a alunos com NEE .....	142
3.4. Colaboração professor do regular/professor de educação especial .....	143
3.5. Sentimento de autoeficácia .....	148
3.6. Disponibilidade de recursos e apoio percebida.....	150
3.7. Capacidade/conhecimentos percebidos .....	154
4. Necessidades percebidas pelos professores para o trabalho em ambientes inclusivos...	156
CONCLUSÃO.....	161
BIBLIOGRAFIA .....	175
Legislação.....	187
Anexos.....	189



Tabela 1: Comparação entre a amostra da investigação (2010/2011) e o pessoal docente em exercício em escolas de Portugal continental (ano letivo 2009/10). .....	109
Tabela 2: Relação entre o número de questionários distribuídos e recolhidos.....	117
Tabela 3: Caracterização demográfica da amostra. ....	117
Tabela 4: Caracterização da amostra quanto à formação específica e experiência de ensino a alunos com NEE. ....	119
Tabela 5: Medidas de frequência obtidas na subescala 1 - <i>Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE</i> . ....	120
Tabela 6: Medidas de distribuição obtidas na subescala 1 - <i>Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE</i> . ....	121
Tabela 7: Medidas de frequência obtidas na subescala 2 - <i>Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência)</i> . ....	122
Tabela 8: Medidas de distribuição obtidas na subescala 2 - <i>Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência)</i> . ....	123
Tabela 9: Medidas de frequência de atitudes face à Inclusão de todos os alunos com NEE em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência).....	123
Tabela 10: Medidas de distribuição obtidas na escala completa - <i>Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE</i> . ....	124
Tabela 11: Medidas de frequência de atitudes positivas versus negativas face à Inclusão de alunos com NEE.....	124
Tabela 12: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Educação Inclusiva de alunos com NEE (Subescala 1). ....	129
Tabela 13: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (Subescala 2).....	129

Tabela 14: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (itens estatisticamente significativos da Subescala 2).....	131
Tabela 15: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Inclusão de alunos com NEE (Escala completa). ....	132
Tabela 16: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função do género. ....	133
Tabela 17: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função do tempo de serviço. ....	135
Tabela 18: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função das habilitações académicas. ....	136
Tabela 19: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de disciplinas na área das NEE/Educação Especial na formação inicial.....	137
Tabela 20: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de formação pós-graduada. ....	138
Tabela 21: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da titularidade de formação especializada na área de Educação Especial. ....	139
Tabela 22: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de formação contínua.....	140
Tabela 23: Correlação entre o número de horas de formação e as atitudes dos professores face à Inclusão. ....	140
Tabela 24: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da experiência de ensino a alunos comNEE. ....	143
Tabela 25: Colaboração do docente do regular com o docente de educação especial.....	144
Tabela 26: Medidas de distribuição da colaboração do docente do regular com o docente de educação especial.....	145
Tabela 27: Correlação entre a frequência de colaboração professores do regular/professores de educação especial e as atitudes dos professores dos primeiros face à Inclusão.....	147
Tabela 28: Medidas de frequência obtidas no fator <i>sentimento de autoeficácia</i> . ....	148
Tabela 29: Medidas de distribuição obtidas no fator <i>sentimento de autoeficácia</i> . ....	149

Tabela 30: Correlação entre o sentimento de autoeficácia dos professores e as suas atitudes face à Inclusão. ....	150
Tabela 31: Medidas de frequência obtidas no fator <i>disponibilidade de recursos/apoio percebida</i> . ....	151
Tabela 32: Medidas de distribuição obtidas no fator <i>disponibilidade de recursos/apoio percebida</i> . ....	152
Tabela 33: Correlação entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores e as suas atitudes face à Inclusão. ....	153
Tabela 34: Medidas de frequência obtidas no fator <i>capacidade profissional/conhecimentos percebidos</i> . ....	154
Tabela 35: Medidas de distribuição obtidas no fator <i>capacidade profissional/conhecimentos percebidos</i> . ....	155
Tabela 36: Correlação entre a capacidade/conhecimentos percebidos pelos professores e as suas atitudes face à Inclusão. ....	156
Tabela 37: Frequência na indicação de necessidades para o trabalho com alunos NEE em ambientes inclusivos. ....	157



---

## INTRODUÇÃO

---

Ao longo da história da Humanidade, a relação da sociedade com a deficiência foi marcada pela conflitualidade e separação, só muito recentemente se começando a falar, de forma sistemática, dos direitos universais reconhecidos também às pessoas com deficiência, onde se inclui o direito à educação. Esta foi uma época que correspondeu ao final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, época que a UNESCO (1977) designa de *estádio dos direitos fundamentais*, a que se terão seguido o *estádio do direito à igualdade de oportunidades* e o *estádio do direito à integração* (p.5 e 6). Nos dois últimos, reconhece-se o direito da entrada na escola de todas as crianças e as implicações dos diferentes estatutos socioeconómicos e socioculturais do meio familiar no rendimento escolar e social, o que resulta no questionamento do conceito de normalidade e na necessidade das diferenças serem acolhidas na sociedade e na escola, com o direito à integração.

Para que esta evolução ocorresse, muito contribuíram diversos organismos internacionais como a ONU, UNESCO, OMS, UNICEF, Conselho da Europa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Rehabilitation International e, nacionais, como o Secretariado Nacional de Reabilitação que, ao longo da segunda metade do século XX, com a sua atividade, nomeadamente, através da produção de importantes instrumentos jurídicos, proclamaram direitos e valores das pessoas com deficiência que acabaram por ser acolhidos pelos sistemas educativos de diferentes países (Machado, 1995).

Surgem novas conceções, passando-se da *Segregação à Integração* (Bénard da Costa, 1981; Gaspar, 1989; Jiménez, 1997), num movimento que lança as bases para um novo entendimento, ainda em construção, e consubstanciado numa nova filosofia, a da *Inclusão*.

Apesar das contradições existentes, também as mais recentes orientações no campo da educação e reabilitação e o atual enquadramento legal português expressam o direito à inclusão dos cidadãos com deficiência, traduzido na garantia de acesso e participação em todos os domínios da vida social.

No que toca ao processo educativo e, dentro deste, a frequência na escola regular de todos os alunos, surge o conceito de *necessidades educativas especiais* (NEE), apresentando-se como aspetos basilares desta nova filosofia, a *valorização das diferenças* e a *pertença ao grupo*, consideradas tanto em sentido estrito, ao nível da turma, como em sentido lato, ao nível da escola e comunidade de que faz parte (Ainscow, 1998; Bénard da Costa,

---

1996; Hegarty, 2001; Morgado, 2009a; Rodrigues, 2001, 2003; Warwick, 2001). Exige-se agora que as escolas regulares conheçam as capacidades e necessidades dos alunos com NEE e a elas respondam de forma adequada, perspetivando o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, realizado junto das suas comunidades, num processo de construção de uma *Escola Inclusiva* (Correia, 2008a), também identificado como *Educação Inclusiva*.

No entanto, este é um percurso naturalmente complexo e nunca fácil, impondo um conjunto de condições abrangentes que tenham em conta todos as dimensões envolvidas. Estas exigem alterações necessariamente intencionais que passam pela introdução de uma novidade no sistema educativo, no quadro da melhoria das respostas proporcionadas pela Escola.

Assim, estamos na presença de uma inovação com as suas características de multidimensionalidade, certamente, envolvendo fatores individuais e organizacionais em interação, com reflexos na predisposição para a mudança, manifestada pelas atitudes reveladas pelos atores do processo educativo (Cardoso, 2003; Porcher, 1977; Vilar, 1993; Warwick, 2001). Por um lado, sabe-se que a inovação é algo que não se decreta, exigindo uma implicação dos envolvidos, no quadro de uma progressiva responsabilização e autonomia da organização de que fazem parte (Nóvoa, 1988) e, por outro, algo que, naturalmente, gera resistências e encontra obstáculos, tanto ao nível individual como organizacional (Ainscow, 1998; Cardoso, 2003; Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998; Whitaker, 2000).

Enquanto parceiros fundamentais no processo de mudança que implica, a construção da *Escola Inclusiva* relaciona-se, assim, com a referida predisposição dos professores, traduzida nas suas atitudes, reconhecendo-se a sua importância para a qualidade do processo (Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Elliot, 2008; Henning & Mitchell, 2002).

Por sua vez, sendo este um olhar que recai em elementos de ordem cultural e simbólica, no que ao funcionamento da escola diz respeito, importa considerar outros atributos organizacionais interrelacionados e que se refletem nos comportamentos individuais e da organização. Neste âmbito, como necessidades da preconizada Educação Inclusiva, aponta-se a exigência de trabalho em equipa e uma prática docente e organizacional orientada para a resolução de problemas (Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Wang, 1997), uma formação adequada (Bénard da Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006; Correia, 2008a; Florian, 2008, 2009; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008a; UNESCO, 1994) ou o reforço de uma orientação para o envolvimento com a comunidade educativa onde a participação dos pais é elemento preponderante (Horrocks, White, & Roberts, 2008; Villa,

---

Thousand, Nevin, & Liston, 2005), mas também o indispensável suporte da estrutura hierárquica da escola e a respetiva dotação de recursos (Morgado, 2009a; Rodrigues, 2007).

Com este enquadramento, o professor terá de colocar tudo em causa e não recear o risco. Que recetividade em relação à inovação? Que atitudes face à inclusão de alunos com NEE? Qual a sua relação com as variáveis em jogo?

Emergindo do processo de inclusão preconizado, é no referido contexto de inovação educativa que localizamos a importância das atitudes dos professores quando confrontados perante a inclusão de alunos com NEE. Dadas as novas responsabilidades que o recente alargamento da escolaridade básica a este nível de ensino transporta, torna-se relevante conhecer a predisposição manifestada não só pelos docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos mas também a dos seus colegas do ensino secundário. Paralelamente, considerando a referida abordagem multidimensional, quais os fatores que influenciam e se relacionam com as atitudes reveladas?

Nesta perspetiva, importa aferir a intensidade das atitudes dos professores do ensino regular e a sua relação com variáveis demográficas, organizacionais e do professor. Ao mesmo tempo, o conhecimento de fatores que, não dependendo dos docentes, os mesmos identificam como carências para o trabalho com alunos com NEE, possibilita o aprofundamento da análise organizacional apontada.

Na sua operacionalização, dividimos o trabalho em duas partes.

Assim, na primeira parte do trabalho, apresentamos o quadro teórico que fundamenta a investigação realizada, delimitando conceitos e explorando a investigação realizada no âmbito dos diferentes aspetos em estudo. Começaremos por observar a relação entre a deficiência e a sociedade, examinando de seguida a evolução histórica do atendimento educativo proporcionado à pessoa que transporta uma condição de deficiência. Focalizando esta análise no percurso da educação especial ocorrido internacionalmente, em paralelo, mostramos o que se passou no nosso país, prosseguindo com a clarificação de conceitos fundamentais, realçando o seu desenvolvimento no quadro das mudanças preconizadas para uma *Escola Inclusiva*. Clarificamos o conceito de atitude e a sua relação com a inovação, aludindo à consideração da inclusão de alunos com NEE como um processo inovador e, finalmente, identificamos as barreiras e necessidades apontadas no âmbito do referencial empírico que sustenta a investigação realizada.

---

Na segunda parte do trabalho, considerando os dados obtidos com o inquérito realizado, apresentamos a investigação empírica levada a cabo e organizada em torno de três objetivos:

- conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE;
- determinar a influência que as variáveis nível de ensino, género, tempo de serviço, habilitações académicas, formação específica e experiência de ensino a alunos com NEE exercem nas atitudes dos professores face à inovação em estudo e conhecer associações existentes entre estas e a colaboração com os professores de educação especial, o sentimento de autoeficácia, a disponibilidade de recursos e apoio percebida e os conhecimentos percebidos pelos professores para responderem às necessidades dos alunos;
- conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

Esta vertente empírica apresenta uma estruturação que começa na delimitação do problema de que parte, continuando com a metodologia adotada, a formulação de hipóteses e operacionalização de variáveis. Seguidamente caracterizamos a amostra, apresentamos os dados recolhidos e analisamos e discutimos os resultados. Finalmente, expomos as conclusões e reflexões emergentes da investigação.

Por último, não terminamos sem deixar de referir que se pretende que o discurso apresentado, embora assente na validação empírica das hipóteses em estudo, não esqueça um cariz reflexivo, a partir da análise descritiva permitida pelos resultados obtidos e tendo em conta os objetivos já referenciados para o presente trabalho

---

## PARTE I

### QUADRO TEÓRICO

---

#### Capítulo 1

#### **Da integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais à escola inclusiva**

---

Ao longo da história, a relação da sociedade com a deficiência e com o indivíduo portador de deficiência, fruto da sua própria dinâmica, foi sofrendo transformações.

Neste contexto, durante as últimas décadas, o atendimento educacional a crianças e jovens com necessidades especiais traduzido na designada *Educação Especial* que o concretiza percorreu um largo caminho. Este põe em evidência que o seu objeto mudou em numerosos aspetos e entendimentos, resultado da mudança de atitudes e valores que, fundamentalmente, a partir dos anos 70, trespassaram os sistemas educativos de muitos países. De facto, “Aspetos filosóficos, científicos, psicopedagógicos, sociais e estruturais estão implicados nos sistemas de referência que motivaram esta mudança e reconduziram a Educação Especial a novas abordagens mais positivas, abertas e esperançadoras” (Ministério de la Educación y Ciencia, 1988, p. 9). Foi o que aconteceu, quando importantes organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, o Conselho da Europa, a OCDE, entre outros, puseram de manifesto novos entendimentos, através de princípios filosóficos e conceitos, ligados à proclamação do direito à educação da pessoa com deficiência que acabaram por ser acolhidos no âmbito das reformas dos sistemas educativos de mais de cem países (Machado, 1995).

Assim, fruto de novas representações, surgiram termos como *segregação*, *integração* e *inclusão*. A revisão de uns e o aparecimento de outros supôs uma importante alteração de perspectivas, reflexo de diferentes atitudes e valores, exigindo novos processos didáticos, pedagógicos e de organização e que acabaram por influenciar políticas e respetivos enquadramentos legais, no que toca ao atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE)

Prosseguindo este movimento, também entre nós, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), aponta novos caminhos, com posteriores normativos legais, como os Decretos-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e n.º 319/91, de 23 de Agosto e o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro que mais especificamente os vêm precisar. Vivíamos, por isso, uma profunda mudança que veio desembocar na exigência de uma *Escola para Todos*, com implicações na conceção de Educação Especial.

No momento anterior ao da *integração*, a Educação Especial é uma modalidade de educação que no âmbito de diferentes sistemas educativos nacionais, nomeadamente na Europa Comunitária, se mantém em paralelo ao sistema regular de ensino “com todo um conjunto de recursos especializados dirigidos a um grupo de alunos sem acesso à escola regular ou por ela rejeitados” (Gaspar, 1989, p. 9). Estamos num momento em que é a *segregação* que ainda impera e em que o atendimento à população com NEE, se verifica naquilo que vulgarmente se designa por *Instituições de Educação Especial*.

A partir de finais da década de 70 e mais veementemente assumida na década de 80, na grande maioria dos países, surge a opção por uma filosofia de *integração*, onde se defende que o ensino de crianças e jovens com NEE deve ser realizado no âmbito da escola regular. Esta filosofia parte, como suas componentes de suporte, de três princípios fundamentais: o *princípio da normalização*, da *individualização* e da *setorização* (Jiménez, 1997). O primeiro significa que o aluno com NEE's, deve prosseguir o seu processo educativo num contexto o mais normalizado possível, o segundo refere-se à necessidade do atendimento educativo ter em conta e ajustar-se às características e necessidades de cada um daqueles alunos e, o último, indica a exigência dos vários serviços de apoio se organizarem de forma a prestarem aquele atendimento no seu meio ambiente natural.

As bases para o novo entendimento estavam lançadas. Exige-se agora que se parta da consideração do ser humano com características distintas, perspetivando a valorização de cada uma das diferenças. Deste modo, em cada contexto, nomeadamente o escolar, ao invés de serem eliminadas as diferenças, elas deverão ser valorizadas e a escola terá que olhar para elas como um desafio à melhoria da resposta educativa para todos os alunos (Ainscow, 1998), organizando um conjunto de respostas que permitam o desenvolvimento da plenitude das potencialidades de cada um (Jiménez, 1997), qualquer que seja a sua dificuldade, como indica Bank-Mikkelsen (1969), citado por Jiménez (1997), perspetivando uma vida tão próxima do normal quanto possível. No caso de crianças com NEE, esta normalização passa pela frequência de uma escola regular da área de residência, com o grupo de crianças e jovens dessa mesma área (Brown, 1989), com a valorização de aspetos comunitários e

organizacionais da escola como resposta às suas necessidades. A centralidade do processo passa assim para a construção de respostas adequadas ao aluno através da organização do currículo, considerando os pressupostos que permitam a sua implementação eficaz.

Na sequência do que se refere, estamos perante uma alteração do modelo de atendimento educacional consubstanciado numa filosofia, para alguns ainda em construção, a da *Inclusão*.

No quadro de novos entendimentos educativos, no presente capítulo, analisamos o percurso da referida evolução, sublinhando aspetos essenciais em que se alicerça a preconizada inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para o fazer tivemos presente que as transformações verificadas no âmbito da educação estão em íntima relação com os acontecimentos sociopolíticos que lhe estão próximos e a sua interpretação só pode ocorrer considerando o seu contexto histórico. Por isso, os movimentos sociais ou correntes ideológicas e científicas serão consideradas, na sua relação com as políticas educativas que foram sendo definidas, bem como a relação entre o discurso e a ação. Paralelamente partiremos do contexto e acontecimentos ocorridos internacionalmente, fazendo o paralelismo com o percurso verificado no nosso país, pois tal como acontece na evolução histórica de outros movimentos sociais e políticos, também no diacronismo aqui em análise é líquida a permeabilidade entre ambos. Esta é a razão que explica, igualmente, que os vários pontos em análise não estejam organizados de forma estanque pois, em nosso entender, não devem ser assim considerados.

## **1. O Percurso da Integração**

Começaremos por assinalar, os momentos mais marcantes na história do relacionamento entre a sociedade, por um lado, e a deficiência e deficiente, por outro, até à consideração da *integração escolar*. Neste primeiro percurso não aprofundaremos a fase inicial da relação sociedade/deficiência/deficiente, preferindo sublinhar o período que começou no século XIX, opção justificada com o facto de se reconhecer ter-se verificado neste século o início da Educação Especial que com a Inclusão se constituem como duas faces da mesma moeda, “caminhando lado a lado” (Correia, 2008a, p.19).

Paralelamente, faremos referência à trajetória verificada entre nós, no quadro da evolução de ideias e valores, considerando os momentos fundamentais e a sua relação com os

normativos entretanto aprovados, definidores das políticas que enquadraram as respostas educativas a crianças e jovens com necessidades especiais em Portugal.

### **1.1. Primórdios de um percurso**

Ao longo da história, os indivíduos com dificuldades especiais, principalmente aqueles que apresentavam problemas mais visíveis, foram tratados de forma distinta, em função dos costumes, crenças da altura e cultura local, portanto, considerando todo um conjunto de representações, valores e atitudes construídos no seio de cada sociedade.

Na Grécia antiga e Roma, o infanticídio era uma prática comum. Em Esparta, por exemplo, os recém-nascidos eram examinados por uma espécie de junta médica. Perante a suspeita de malformação ou deficiência no bebé, este era morto. No Império Romano, durante o séc.II D.C., as pessoas que apresentassem qualquer deficiência, incluindo crianças, eram vendidas, muitas vezes, sendo utilizadas como fonte de entretenimento.

Com o advento do Cristianismo, bem como de outras confissões religiosas, desperta um movimento piedoso que revela uma nova preocupação, a de cuidar dos menos afortunados. Neste contexto, vão desaparecendo as práticas mais bárbaras da antiguidade clássica. De facto, os primeiros líderes religiosos como Jesus, Buddha, Mohamed e Confucius, advogam um tratamento mais humano para os deficientes mentais e outras pessoas com malformações ou problemas de desenvolvimento (Sheeremberger, 1983).

Na Europa, iniciava-se a formação de uma ética cristã. Com a sua difusão, o deficiente ganha alma, tornando-se pessoa porque também é filho de Deus, não podendo, por isso, ser abandonado ou eliminado. Como exemplo destes ideais cristãos, assinala-se a figura do bispo de Myra, cidade hoje localizada na Turquia, que se distinguiu por acolher e alimentar crianças deficientes abandonadas. Deste modo, de alguma forma, o cristianismo modifica o estatuto do deficiente que passa de *coisa* a *pessoa* e, porque filho de Deus e dotado de alma, começa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas (Pessoti, 1984).

Neste contexto, será no séc XIII que surgem as primeiras instituições para abrigar deficientes. De facto, segundo Dickerson (1981), citado por Pessoti (1984), é naquele século que, na Bélgica, surge a primeira instituição para deficientes mentais, bem como, em 1290, foi fundado pelo rei de França, D. Luís, o primeiro hospício para deficientes (Fernandes, 2002).

Ainda segundo o mesmo Dickerson (1981) é no século seguinte, no ano de 1325, que surge o primeiro quadro legal sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos “idiotas”, na expressão da altura, para se referir a indivíduos portadores de

deficiência mental. Deste modo, Eduardo II de Inglaterra manda publicar o *De prerrogativa Regis* que colocava nas mãos do rei a obrigação de zelar pela satisfação plena das necessidades dos “idiotas” em troca de parte dos seus bens. Nestes termos, pelo menos os proprietários ou herdeiros de bens teriam amparo legalmente previsto.

Assim, a rejeição dava lugar à proteção e estávamos perante o início de uma perspectiva assistencialista na relação entre a sociedade e o deficiente.

No entanto, no quadro da ação e influência da Igreja, para além dos lentos avanços referidos, a Idade Média ficou também marcada por recuos, sendo que o estatuto e cuidados prestados às pessoas com malformações ou portadoras de deficiência variaram imenso. Se por um lado aumentaram as práticas mais humanas, decrescendo os infanticídios e sendo criadas instituições de acolhimento, por outro, prosseguiu a venda de crianças para a escravidão, bem como continuaram a ser abandonadas ou, simplesmente, deixadas ao frio. Ao mesmo tempo, nesta época, com um enquadramento mágico e religioso, a deficiência também foi tida como o resultado da ira dos deuses ou produto do diabo e associada a crenças sobrenaturais e demoníacas, o que levou a práticas de segregação e marginalização operadas por exorcistas e esconjuradores (Fonseca, 1980). Fruto desta conceção supersticiosa da deficiência, o deficiente acaba por ser alvo da Santa Inquisição, sendo igualmente condenado.

A mesma conceção foi perfilhada pela Reforma Protestante. Uma das suas figuras mais eminentes, Lutero, defendia que os deficientes mentais eram seres diabólicos, por isso, merecedores de castigo para serem purificados. O deficiente era culpado da sua deficiência e esta seria um castigo divino, consequência dos seus pecados ou de seus pais. Deste modo, o período do movimento reformista da Igreja revelou uma nova visão dos deficientes. Na medida em que voltava a considerar os deficientes como um ser sem Deus, ela significou um retrocesso.

Com a exaltação do Homem e um renovado interesse no seu estudo, o Renascimento vem cortar com o obscurantismo próprio da Idade Média, iniciando-se um novo período cultural, com reflexos na forma como se passaria a olhar para a deficiência e deficiente.

No âmbito da ciência, surgem obras que abordam a deficiência. As dos médicos Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576) são um exemplo. O primeiro, ao explicar a demência como produto de forças cósmicas ocultas e sobre-humanas admitia a sua origem patológica, reformulando a visão medieval da deficiência mental e o segundo, analogamente, justificava os comportamentos inadequados dos indivíduos com poderes especiais e também com forças cósmicas, defendendo que loucos e deficientes seriam vítimas de tais poderes, o que os tornava merecedores de atenção médica (Pessoti, 1984). Os loucos e “idiotas” já não

eram criaturas possuídas pelo diabo e, por isso, merecedoras de castigo pela tortura ou fogueira, passando a ser considerados doentes ou vítimas de forças sobre-humanas dignas de tratamento. Pela primeira vez se reconhece estar na presença de um problema médico.

Com Juan Pablo Bonet (1579-1633), a partir dos trabalhos de Ponce de León (1510-1584), surgem as primeiras experiências pedagógicas e educativas no âmbito da deficiência sensorial (Fernandes, 2002).

Remonta também ao início do século XVII o aparecimento da preocupação em atribuir valor ao trabalho dos deficientes, nomeadamente, na qualidade de aprendizes. Foi o que aconteceu com a *Elisabethian Poor Law*, aprovada pelo parlamento inglês, no reinado de Isabel I de Inglaterra. Tratava-se de uma lei que organizou um sistema de assistência aos pobres e àqueles que não eram autossuficientes, preconizando a promoção do seu regresso ao trabalho, quando para tal se mostravam capazes. A lei estabelecia três grandes grupos de necessitados e respostas, onde se incluíam os indivíduos cegos, surdos e portadores de deficiências físicas ou mentais (Zastrow, 2010). Também estes deveriam ingressar no mundo do trabalho quando as suas características o permitissem.

O século XVIII, no quadro do já referido percurso de avanços e recuos, vem revelar uma época em que se aprofunda o isolamento, ao mesmo tempo que são lançadas as bases para novos entendimentos filosóficos e sociais que vão desaguar numa nova teoria do conhecimento, com reflexos no postulado da educabilidade do deficiente.

Assim, são criadas grandes instituições, como os hospitais de Salpêtrière em Paris ou Bethleheni na Inglaterra, para acolher todos os indivíduos que representassem algum tipo de incómodo para a sociedade (Pessoti, 1984). Em condições muitas vezes piores do que acontecera em séculos anteriores, são isolados, em total promiscuidade, prostitutas, “idiotas”, loucos, mutilados e marginais.

Por outro lado, o filósofo inglês John Locke (1632-1704), em 1690, publica a obra *An Essay Concerning Human Understanding* que vem abalar o dogmatismo ético e social vivido até aí. Nela apresenta aquela que ficou conhecida como a teoria da *Tabula Rasa*, onde defende que, quando o ser humano nasce, a sua mente é uma folha em branco, sem impressões nem conhecimento algum, sendo que as ideias e a conduta são produto da experiência sensorial. Mostrando a natureza e as referidas limitações do conhecimento humano justifica e contraria os dogmas religiosos e sociais dominantes na sociedade, sua contemporânea, com implicações éticas e pedagógicas, nomeadamente no campo da deficiência.

De facto, para Locke, o uso da razão decorre de processos sensoriais individuais pelo que, tal como um recém-nascido, também o “idiota” se encontra num estágio de

desenvolvimento de carência de ideias, ultrapassável com as experiências e um ensino adequados.

Também Condillac (1715-1780) e Rousseau (1712-1778), influenciados pelo pensamento de Locke, contribuíram fortemente para a alteração de atitudes e princípios pedagógicos utilizados mais tarde no âmbito da Educação Especial.

O primeiro, filósofo francês, através das suas obras *Essai sur l'origine des connaissances humaines* e *Traité des Sensations*, na linha de Locke, defendeu que todas as ideias procedem dos sentidos, sendo que as faculdades mentais são uma elaboração da informação sensorial. Para o autor, o domínio da linguagem não é essencial ao entendimento e seu desenvolvimento, não importando quais os órgãos dos sentidos envolvidos na origem do conhecimento, ou seja, na percepção sensorial. Concluindo que as capacidades mentais não são dotes inatos mas produto da experiência e das oportunidades de exercitar os sentidos e as próprias faculdades mentais, nalguns aspetos da sua proposta, chega a apresentar uma teoria do conhecimento com significado pedagógico (Pessoti, 1984).

O segundo, figura marcante do iluminismo francês, defende a proximidade do Homem com a natureza, exaltando a sua bondade e liberdades naturais. O seu pensamento reflete-se no surgimento de uma nova esperança no potencial do Homem e na sua educação, bem como é inspirador da Revolução Francesa que, com os seus ideais, acaba por influenciar favoravelmente a relação da sociedade com a deficiência e o deficiente.

Estavam lançadas as bases para o desenvolvimento de novos entendimentos pedagógicos que desembocariam no nascimento da Educação Especial, aliás como veremos. Neste sentido educativo, é também no século XVIII que surgem os primeiros contributos para a construção da pedagogia curativa ou terapêutica que vai confluir na denominada pedagogia especial (Fernandes, 2002). Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), nascido em Portugal no seio de uma família judia é uma figura destacada neste processo. Foi ainda em criança com os pais para França, fugindo da Inquisição, aí desenvolvendo um trabalho com surdos, reconhecido pelos seus contemporâneos. Desenvolveu processos de comunicação baseados nos sentidos e foi pioneiro no ensino da língua gestual, criando signos para a comunicação pelos surdos, a partir do alfabeto manual do já referido Juan Pablo Bonet, enriquecendo-o com novos signos. Por sua vez L'Abée de L'Épée (1712-1789), melhorou a comunicação gestual e manual, criando um sistema adaptado à língua francesa e, em Paris, criou a primeira escola para surdos aberta a todos. Na mesma linha, Valentin Huay (1745-1822) funda uma das primeiras escolas para cegos da Europa, promotora da sua educação e dignificação, sendo que também em vários outros países europeus, a partir desta época, se verifica a criação de

escolas do mesmo tipo, direcionadas à organização de respostas educativas a indivíduos portadores de deficiências sensoriais como é o caso da surdez e da cegueira.

Assim, verificamos que se o século XVIII revela retrocessos com a criação de grandes instituições asilares com péssimas condições de acolhimento e eminentemente segregadoras, onde eram colocados os deficientes, também alicerça novas perspectivas pedagógicas, promotoras da transição de uma natureza meramente assistencial para uma outra, assente em princípios educativos.

Deste modo, utilizando as quatro fases da nomenclatura proposta por Lownfeld (1977), citado por Lopes (1997), verificamos que, até este momento, passámos já por três: a de *separação*, com uma atitude de segregação que, chegando a ser violenta, passa pelo período clássico da Grécia antiga e mundo romano e vai até à época em que, em plena Idade Média, foram criadas as primeiras instituições criadas para albergar deficientes, normalmente de cariz religioso e marcadas por uma perspectiva assistencialista. Iniciava-se aqui a fase de *proteção* na relação da sociedade com o deficiente com a consideração do deficiente como um ser de Deus com direito à satisfação de necessidades básicas. Esta vai até ao Renascimento onde são lançados os alicerces para novos entendimentos relativos à deficiência e deficiente, nomeadamente de cariz educativo, com a génese de processos de ensino e comunicação e a criação de escolas especiais direcionadas às deficiências sensoriais. É identificado aqui o início da fase da *emancipação* que inicia um modelo de atendimento que se manterá até aos nossos dias, com a existência de uma resposta educativa separada do sistema educativo regular constituída por instituições especiais (Correia & Cabral, 1999a; Jiménez, 1997).

É no século XIX que tem início o período que vai culminar na fase da integração e veremos a seguir.

## **1.2. Séc. XIX – o início da Educação Especial**

É no século XIX que têm início os primeiros estudos científicos sobre a deficiência com os trabalhos de vários investigadores que inauguram um trabalho educativo em bases científicas, no quadro da afirmação do positivismo como alicerce para a construção do conhecimento.

Neste contexto, este período é consensualmente aceite como aquele que marca o nascimento da Educação Especial.

De facto, daqueles investigadores, a literatura destaca Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) que, em 1800, foi contratado pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos em

França, para trabalhar com um rapaz chamado Victor. O Victor fora encontrado, depois de sempre ter vivido numa floresta do centro-sul de França, tendo, entretanto, fugido e sido recapturado várias vezes até que, com doze anos, foi capturado mais uma vez e mandado para um orfanato. Como não comunicava, foi enviado para o referido instituto.

Itard, baseado no referenciado trabalho de Locke e Condillac que, como vimos, realçaram a importância da aprendizagem realizada através dos sentidos, implementou um programa educacional para Victor, perspectivando o desenvolvimento dos seus sentidos, intelecto e emoções. Passados 5 anos de treino, Victor continuou a apresentar dificuldades significativas na linguagem e interação social, mas adquiriu um conjunto de competências e conhecimentos impensáveis para Itard e seus contemporâneos.

A estratégia adotada por Itard tornou-se bem aceite e passou a ser utilizada na educação de surdos. Já no final da sua vida, Itard teve a oportunidade de acompanhar, com uma função de supervisão, um grupo de crianças deficientes mentais. No entanto, quem trabalhou mais de perto com este grupo foi Edouard Seguin (1812-1880). Seguin, desenvolveu uma abordagem na educação de crianças deficientes mentais conhecida como o *Physiological Method*. Este método assentava na relação entre os sentidos e a cognição, começando com o treino sensorial, nomeadamente a visão, a audição, o gosto, o cheiro e a coordenação óculo-manual. O currículo implementado ia desde o desenvolvimento de competências básicas de cuidado pessoal, até à componente escolar, enfatizando a percepção, coordenação, imitação, reforço positivo, memória e generalização.

Em 1850, Seguin foi para os Estados Unidos e tornou-se um importante precursor da educação para portadores de deficiência mental (Sheeremberger, 1983).

Também entre nós, alguns autores apontam o princípio do século como o momento em que emerge a Educação Especial. Bénard da Costa (1981) refere mesmo que, quando, na sequência de um pedido de José António Freitas Rego, D João VI contratou um sueco para organizar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, o nosso país “estava a dar o primeiro passo para a educação de deficientes” (p. 309).

No decorrer das décadas seguintes surgiram outros asilos e institutos, sempre direcionados para o atendimento de surdos e/ou cegos. Ainda segundo a mesma autora, no início do século XX havia em Portugal 2 asilos de cegos, 2 institutos de cegos e 2 institutos de surdos, fazendo-se a distinção entre um objetivo de assistência, no caso dos asilos e um objetivo educativo, no caso dos institutos.

Assim, tal como noutros países europeus, também em Portugal se verifica a construção de processos pedagógicos diferenciados, portanto, uma pedagogia especial, com um intuito

claramente educativo num processo que, como vimos, estabelece o aparecimento da Educação Especial.

### 1.3. O séc. XX e seus desenvolvimentos

Na primeira metade do séc. XX, aconteceram desenvolvimentos que poderemos considerar em dois grandes aspetos: o aparecimento de escolas residenciais de treino, com instituições e classes especiais, por um lado, e grandes desenvolvimentos teóricos, por outro.

Quanto ao primeiro aspeto importa mencionar que, apesar da evolução verificada, os modelos propostos por aquelas instituições eram basicamente os mesmos do século anterior, continuando-se a segregação. Utilizava-se mesmo o argumento de que era necessário proteger o deficiente da sociedade (Vieira *et al.*, 1996).

No que toca ao segundo aspeto, notaram-se desenvolvimentos em campos diretamente relacionados com cuidados a dispensar às pessoas com deficiência e sua educação, apesar de alguns deles mais direcionados para a deficiência mental.

Nomes como Binet, com o seu famoso teste de inteligência, Edgar Doll, com a sua *Vineland Social Maturity Scale*, Watson e Skinner, na área da psicologia, Piaget, de importância fundamental no estudo do desenvolvimento cognitivo ou Maria Montessori e Decroly, no âmbito da pedagogia, com os seus modelos educativos baseados na autoeducação, entre outros, possibilitaram o progresso dos respetivos campos de investigação, distanciando-os do modelo médico (Fonseca, 1980).

Numa fase inicial todos estes desenvolvimentos criaram a ideia de que, com estratégias adequadas, particularmente as pessoas com deficiência mental internadas em instituições especiais, podiam ser “curadas”. Como consequência, nomeadamente nos Estados Unidos, criaram-se muitas instituições que passaram a ficar sobrelotadas e quando se verificou a incapacidade em “curar” a deficiência, passaram a servir fundamentalmente para “guardar” as pessoas aí residentes, gerando-se uma onda de frustração e continuando-se velhas práticas segregadoras, com a institucionalização da pessoa com necessidades especiais.

Resultado daquela desilusão, surgiram grupos de pressão, fundamentalmente ligados à deficiência mental que defendiam que apenas a “guarda” não era aceitável. No seguimento deste movimento, um tribunal federal de Alabama, estabeleceu o direito ao tratamento das pessoas internadas. Um pouco mais tarde, em 1975, foi aprovada a PL (Public Law) 94-142 no Congresso dos Estados Unidos (Sheeremberger, 1983). Era o *The Education for All Handicaped Children Act*, lei agora designada de *Individuals with Disabilities Education Act*, que veio dar a garantia legal de uma educação apropriada, no meio menos restritivo possível a

crianças com deficiência, desde a idade escolar até aos 21 anos. Como veremos, esta lei foi um importantíssimo marco no percurso rumo à integração.

Na Europa, as várias crises económico-sociais, mormente, as duas grandes guerras, impediram os recursos necessários à continuação do desenvolvimento verificado nas primeiras décadas do século, pois as prioridades eram outras. Por isso, seguiu-se um período de estagnação, não sendo pois de admirar que o Warnock Report, em 1978 (Warnock, 1978), faça referência ao facto de, na Grã-Bretanha, pouco de substancial se tivesse alterado entre o início do século e o fim da segunda grande guerra.

Entretanto, como nos Estados Unidos, também na Europa surgem em grande número enormes internatos isolados e outros mais pequenos, assim como escolas especiais com regime de semi-internato, organizadas numa lógica de classificação clínica, por categoria de deficiência, pelo que se mantinha a segregação e afastamento da pessoa com deficiência.

Similarmente, no nosso país, criam-se novas instituições, tentando-se que a Educação Especial chegasse a todos. Neste movimento, em 1915, como secção da Casa Pia, cria-se o *Instituto Médico-Pedagógico* que, mais tarde, viria a dar lugar ao *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*, nome do seu fundador, assumindo um papel de grande relevância no desenvolvimento da Educação Especial em Portugal.

Em 1926, é aprovado o seu regulamento com a explicitação das suas funções. Estas referem-se à orientação e coordenação de serviços, com responsabilidades na seleção e distribuição de crianças física e mentalmente anormais pelas instituições mais indicadas, com a orientação e fiscalização da sua ação, assim como a preparação de pessoal docente e auxiliar das mesmas. Ao mesmo tempo, “Funcionava ainda como escola para ‘defeituosos da fala’ e anormais suficientemente educáveis” incumbindo-lhe, por fim, “a orientação das ‘classes de aperfeiçoamento’ junto das classes ordinárias” (Bénard da Costa, 1981, pp. 310-311).

Em 1941, com o Decreto - Lei n.º 31 801, de 26 de Dezembro, adota o nome do seu fundador, Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), vindo a organizar o primeiro curso de preparação para professores de *crianças anormais* (Vieira *et al.*, 1996). Um pouco mais tarde, em 1945, o Decreto - Lei n.º 35 401, de 27 de Dezembro, vem definir as suas novas funções, ainda ligadas à “observação e orientação dos menores com ‘anomalias mentais’ assim como a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial.” e, no ano seguinte, “estabelece-se a criação de ‘classes especiais’ junto das escolas primárias, competindo ao Instituto a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram.” (Bénard da Costa, 1981, p. 311), resultando na primeira experiência de integração em Portugal.

Com o Decreto - Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, ratificado pela Lei n.º 29/80, de 28 de Julho, fica aberto o caminho para o fim de uma das mais importantes funções do IAACF, a formação de professores, pois o curso destinado à preparação de docentes em educação especial, até então aí ministrado, acaba por ser convertido mais tarde em *curso de Educação Especial*, transitando para as Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto. Em 1989, o IAACF é definitivamente extinto pelo Decreto - Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro, com a passagem do seu património para a o já extinto, Instituto de Inovação Educacional.

Para além do IAACF, mas já na década de 60 e 70, tal como aconteceu no resto da Europa, são criados vários internatos e semi-internatos que funcionam como escolas de nível distrital (Vieira *et al.*, 1996). Muitas destas estruturas decorrem da ação do *Instituto de Assistência a Menores*, dependente da Direcção-Geral de Assistência através dos *Serviços de Educação de Deficientes*. Estes serviços são criados com o objetivo de organizarem meios educativos alargados a crianças e jovens de todo o país, primeiro, perspetivando deficientes mentais e, depois, deficientes auditivos e deficientes visuais, por esta ordem. A atividade destes serviços estendeu-se pela criação de novos estabelecimentos oficiais, remodelação de estabelecimentos privados, com o respetivo suporte técnico e financeiro; a organização de cursos de especialização, nomeadamente nas áreas da deficiência visual e auditiva, mais carenciadas; a criação de outras estruturas com funções que vão desde a orientação e monitorização de serviços com internato, como o Centro de Observação Médico-Pedagógica, depois transformado no C.O.O.M.P. (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica), até à criação de um Centro de Orientação Domiciliária que visava o apoio a pais com crianças cegas entre os 0 e os 6 anos (Bénard da Costa, 1981).

É nesta altura que, entre outros, surge o Centro de Educação Especial de Viseu, criado em 1971 e que passa a funcionar em Jogueiros, no Internato Dr. Victor Fontes, pretendendo o atendimento a crianças e jovens portadores de deficiência intelectual. Em Viseu, surge também a Casa Infante D. Henrique para prestar serviços educativos a crianças portadoras de deficiência auditiva.

Para Niza (1981), este é um período onde “se dão os passos mais marcantes da educação especial em Portugal.” (p. 154). Neste sentido atesta o facto de o Instituto de Assistência a Menores ter apoiado o Centro Infantil Helen Keller, pioneiro na promoção da frequência de alunos cegos em turmas, conjuntamente com crianças de visão normal e no processo de integração, na medida em que foi deste Centro que saíram os primeiros alunos cegos para frequentarem escolas preparatórias e secundárias do ensino regular. Prosseguindo nesta linha,

no que ao processo de integração diz respeito, o Instituto de Assistência a Menores coloca “ao serviço dos alunos integrados professores especializados, num regime de ‘sala de apoio’ (...) no Porto e em Coimbra.” (Bénard da Costa, 1981, p 313).

Voltando ao percurso internacional, verifica-se que, apesar do período de estagnação, entre as duas grandes guerras assinalado supra, na Dinamarca, em 1940, surge um movimento de *normalização*, com o impulso de associações de pais, que pretendeu contrariar o processo considerado como de segregação que se verificava com as escolas especiais.

Este movimento veio a ter consagração legal na Dinamarca em 1959, após a sua formulação teórica por Bank-Mikkelsen. É depois desenvolvido por Nirje e pretende o prosseguimento de um tipo de vida num ambiente o mais normal possível por parte do deficiente mental. Com o advento do movimento de normalização começa a substituição de um modelo médico assente numa visão etnocêntrica que levou à exclusão da escola regular de “crianças com incapacidades decorrentes de deficiências orgânicas ou funcionais.” (Niza, 1996, p.141). Deste modo, o mesmo, marca a viragem no atendimento a crianças e jovens com necessidades especiais, alicerçando a filosofia da integração escolar que há de verificar-se.

Estávamos no início de novos desenvolvimentos que caracterizaram a segunda metade do século XX que consubstanciaram enormes progressos.

Assim, também no Reino Unido, já em 1944, era admitida a integração de crianças com deficiência, expressa no Educational Act, porém foi a PL 94-142, de 1975, que, em definitivo, significou a viragem para o novo enquadramento, nomeadamente, com a obrigatoriedade das escolas regulares aceitarem as crianças com deficiência (Vieira *et al.*, 1996).

De facto, esta foi uma lei de primordial importância no processo evolutivo da integração escolar, na medida em que ergueu um sistema legal que vai obrigar à melhoria das respostas organizadas no âmbito dos serviços educativos para a promoção do acesso e igualdade de oportunidades dirigidas a todas as crianças com necessidades educativas especiais (Correia & Cabral, 1999b). O seu articulado expressa preocupações e define um conjunto de obrigações por parte da escola pública que revelaram os alicerces da integração, ou seja, perspetivando o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças com deficiência, exigia a organização de respostas educativas no meio menos restritivo possível o que, para muitas, significava a integração na classe regular (Ainscow, 1998). Ao mesmo tempo, preconizava uma avaliação adequada, estabelecendo a intervenção de equipas

multidisciplinares, com vista à elaboração de planos educativos individualizados que, com o envolvimento parental e gratuitamente, determinassem a educação mais adequada.

Assim, se o primeiro grande suporte legislativo surge nos Estados Unidos, verificamos que o movimento de integração se dá em primeiro lugar nos países nórdicos (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998) suportado por associações de pais.

Em Portugal, também ocorreu uma intervenção dos pais na promoção de uma melhor educação para os seus filhos portadores de deficiência. Confrontados com a escassez de recursos, começa a tomar forma um movimento de pais que, em 1962, fundam a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides, hoje denominada *Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental – APPACDM*. São, também, fundadas outras associações como a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*, ou a *Liga Portuguesa de Deficientes Motores*, entre outras (Bénard da Costa, 1981).

#### **1.4. Primeiros momentos da Integração**

Em 1973, a reforma empreendida em Portugal, pelo então Ministério da Educação Nacional, leva à criação da Divisão de Ensino Especial e da Divisão de Ensino Especial e Profissional, no âmbito da reestruturação verificada no próprio ministério. Estamos a referir-nos àquela que ficou conhecida como a *Reforma de Veiga Simão*. Consensualmente considerada como uma reforma fortemente democratizadora e apelando à participação dos agentes educativos e da sociedade em geral, apresenta muitos aspetos inovadores, não se esquecendo da Educação Especial. Com o Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro, cria aquela primeira Divisão e com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Março cria a segunda. A estas estruturas foram atribuídas responsabilidades na organização do atendimento escolar a crianças deficientes ou inadaptadas, orientando “a sua atividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais capazes de desenvolverem o ‘ensino integrado’ de crianças e jovens deficientes visuais auditivos e motores.” (Bénard da Costa, 1981, p. 314).

A revolução do 25 de Abril de 1974, veio proporcionar “condições de inovação e reestruturação” (Rodrigues, 2001, pp. 17-18) que permitiram um impulso mais decisivo em experiências de integração de crianças com deficiências motoras e sensoriais, entretanto iniciadas.

Em contexto pós-revolucionário, surge um forte movimento de pais que se traduziu na constituição das CERCIs – *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças*

*Inadaptadas* – que se alargaram a todo o país. Este movimento cooperativo passou a ser apoiado pelo Ministério da Educação a partir de 1975 que, através da referida Divisão de Ensino Especial, passa também a cooperar com “escolas para deficientes mentais” (Bénard da Costa, 1981, p. 314).

Reflexo formal da abertura a uma nova forma de encarar os cidadãos com deficiência e a sua educação, temos o texto da nova Constituição da República Portuguesa aprovada em 1976, em que “o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (art.º 74.º, n.º 1) e deve “assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito” (art.º 74.º, n.º 3, alínea a). No que toca especificamente aos cidadãos portadores de deficiência, o texto constitucional de 1976 declara que “os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição” (art.º 71.º, n.º 1).

Surgem, também, as Equipas de Educação Especial (EEE) (Bénard da Costa, 1996), estruturas locais do Ministério da Educação que pretendiam apoiar a integração familiar, escolar e profissional de crianças e jovens com deficiência (Rodrigues, 1995). De sublinhar que a estrutura das EEE, inicialmente seis (Fernandes, 1977), viram o seu número ser alargado durante a década de 80, mantendo-se até 1997, ano em que foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho. Naquela década, as *classes especiais* começam a ser questionadas, sendo substituídas pelas *salas de apoio*.

Em Portugal, tinha chegado finalmente o momento da defesa da Integração, apesar de, na opinião de Bénard da Costa (1996), a falta de recursos humanos e materiais ter limitado o desenvolvimento deste processo, com reflexos nos anos seguintes.

### **1.5. A Integração**

A partir de meados da década de 70, o apoio educativo era realizado em regime não-integrado com as CERCI e, com as EEE, funcionava em regime integrado. No entanto, este apoio integrado passava, essencialmente, pelas *salas de apoio* e pelo *apoio itinerante*. Assim, tanto uma estratégia como outra “consistia em separar da classe regular, por períodos determinados, os alunos a atender, de modo a que uma intervenção educativa compensatória, a cargo de um especialista, pudesse ter lugar num espaço próprio” (Bénard da Costa, 1996, p. 151).

No caso da sala de apoio, normalmente, o apoio verificava-se na sede de concelho onde o aluno teria de se deslocar e, na segunda situação, a do apoio itinerante, o atendimento era realizado no “hall” de entrada da escola, mormente nas escolas do 1.º Ciclo. De qualquer

dos modos, em ambas as situações, a estratégia de apoio passava pela separação da criança da sua turma, no âmbito daquilo que Sérgio Niza designa por “ciclo dos sistemas de compensação, iniciado nos anos 60”. Segundo o mesmo autor, estávamos na presença de “formas supletivas de compensação” em que se tratava de “conceber programas alternativos (ao programa comum) que se destinam a alunos com severas dificuldades, em regime de ensino especial” (1996, pp. 140-141).

Em 1977 é publicado o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, que define o regime escolar de alunos portadores de deficiência que frequentam os ensinos preparatório e secundário, desde que integrados no sistema de educação pública, podendo dizer-se que se iniciava um esforço sistemático rumo à sua integração escolar.

Internacionalmente, como vimos, a década de 70 ficou marcada com a publicação da PL (Public Law) 94-142, nos Estados Unidos, com a importância referida.

Na Europa, foi logo a seguir que se deu um acontecimento de grande importância, ocorrido na Inglaterra, com evidentes reflexos nos restantes países e, também, entre nós. Estamos a falar do já aludido Warnock Report (1978). Este relatório que constituiu um estudo exaustivo sobre as necessidades educativas das crianças com deficiência e sua relação com os serviços sociais e de saúde, indicava que cerca de uma em cada cinco ou mesmo em cada seis crianças, em algum momento do seu percurso escolar, necessitará alguma forma de apoio no âmbito da educação especial, pelo que a planificação de serviços educativos deverá partir deste pressuposto. Recomendava ainda que toda a educação passasse pela escola regular. Deste modo, o referido relatório, veio gerar uma revolução na Educação Especial no que concerne às conceções educativas em que se alicerçava, nomeadamente na substituição do conceito de deficiência, pelo de Necessidades Educativas Especiais (NEE), hoje consensualmente aceite e generalizadamente utilizado.

Assim, ultrapassava-se uma visão simplista da dicotomia deficiente/não deficiente, reforçando-se a “passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma (...) educativo.” (Niza, 1996, p. 143). Como resultado desta proposta, verifica-se a deslocação da caracterização dos alunos, eminentemente médica, para a utilização de um critério fundamentalmente pedagógico na identificação dos problemas e construção de respostas educativas.

Como vimos, o movimento de normalização iniciado nos países nórdicos alargou-se aos restantes países, propiciando novos entendimentos como os originados pelo conceito de NEE, subjacentes ao movimento de integração. Estes marcos do percurso verificado no atendimento educacional a crianças e jovens com NEE desencadearam um conjunto de novas

atitudes que se traduziram num processo em que “as respostas aos alunos com NEE passaram a desenvolver-se, preferencialmente, na própria classe regular” com estratégias e apoios adequados, sendo denominado, em língua inglesa, de “mainstream” e traduzido por Bénard da Costa como “inserção nos espaços comuns” (1996, p. 152).

Entre nós, sob influência do Warnock Report (Rodrigues, 1995), veio a ser publicada a Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro que pretendia fomentar a integração das crianças deficientes no sistema regular de ensino. No entanto, nunca foi regulamentada, não passando, por isso, do papel. Em 1979, o já assinalado Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio é regulamentado pelo Despacho n.º 59/79, de 8 de Agosto, definindo critérios de admissão dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no sistema regular de ensino e especificando as medidas de apoio previstas no primeiro.

Porém, quando se caminhava no sentido preconizado além-fronteiras, é neste mesmo ano que se verifica um retrocesso em todo o processo de integração entre nós, com a publicação do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, na medida em que cria um regime de exceção no cumprimento da escolaridade obrigatória pelas crianças portadoras de deficiência.

A nível internacional, a ONU (Organização das Nações Unidas) que como nos mostra no seu sítio da internet (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=121>), desde 1945 assume um papel de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, proclama o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (International Year of Disabled Persons), com o lema “total participação e igualdade”. Esta proclamação mostrou-se importante, dado que favoreceu um conjunto de reflexões e medidas verificadas em muitos países. Foi o que aconteceu em Portugal, por exemplo, com a realização, em 1984, do 15.º Congresso da Rehabilitation International e com a adesão ao programa da OCDE de exame das políticas educativas nacionais que decorreu entre 1981 e 1984. Os relatórios deste programa acabaram por influenciar a política de educação nacional (Machado, 1995), refletindo-se no articulado da nossa Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986 (L.B.S.E. – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

A partir deste momento a mesma passa a constituir-se como o referencial normativo das políticas educativas no país, marcando uma viragem na organização do sistema educativo português pois, pelos princípios em que assenta, permite ir mais além no entendimento daquilo que é a integração, rumo ao conceito de escola inclusiva, aliás como veremos.

No entanto, quando a Lei de Bases é publicada, embora o número de alunos apoiados em regime integrado tenha crescido, verificavam-se vários problemas, pois os meios de que

foram dotadas inicialmente as EEE, foram decrescendo de ano para ano, “nomeadamente, verbas para formação em serviço, fundos de maneiio para material, financiamento para as deslocações dos docentes ou técnicos junto dos alunos e das suas famílias” (Bénard da Costa, 1996, p. 152). Por outro lado, o seu crescimento foi desordenado, com partilha de responsabilidades em mais que um ministério, falta de formação especializada dos professores e inadaptação da escola (Rodrigues, 1995).

Apesar das dificuldades, verificam-se evoluções, com reflexos na legislação estabelecida. Bénard da Costa (1996) resume os princípios inscritos em normativos legais que passaram a nortear o atendimento a alunos com NEE da seguinte forma:

- Direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restritivo possível (Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 44/86 e Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência, n.º 9/89).
- Direito à educação básica e gratuita (D. L. 35/90).
- Direito a frequentar os estabelecimentos de ensino regular, dispondo dum “regime educativo especial”, ou seja, de: currículos adaptados ou alternativos; avaliação realizada por equipas multidisciplinares; planos educativos individualizados; apoio educativo; equipamento e materiais especiais; medidas administrativas específicas; avaliação adaptada (D. L. 319/91) (p. 158).

Prosseguindo esta orientação, analisaremos rapidamente alguns normativos na sua sequência temporal, realçando alguns dos seus contributos fundamentais.

Como já se fez referência atrás, a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E. - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), representou uma verdadeira viragem na organização do sistema educativo português, ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo. No plano dos princípios, assegura que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (art.º 2.º, n.º 1), remetendo para o estado “a responsabilidade de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2.º, n.º 2) e o “direito à diferença” (art.º 3.º, alínea d). No que toca à Educação Especial refere que se organiza “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados” (art.º 18.º, n.º 1). Era a formalização legislativa da filosofia da integração para o nosso sistema educativo, com a consagração do “direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas” (Bénard da Costa, 1991, p.2).

Por outro lado, como importante medida para fazer face a uma das carências que se faziam sentir, a falta de recursos humanos especializados, cumprindo o disposto no já referido Decreto - Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro e na sequência da publicação do Despacho

Normativo n.º 18/86, de 5 de Março, as portarias n.º 433/86, de 9 de Agosto e n.º 441/86, de 13 de Agosto criam nas Escolas Superiores de Educação do Porto e de Lisboa o curso de Educação Especial, resultando da reconversão do curso de formação de professores de educação especial ministrado pelo IAACF.

Em 1988, finalmente, após uma década do início do funcionamento das Equipas de Educação Especial do Ministério da Educação, é feito o seu enquadramento legal com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto. Às EEE, como já se disse, estruturas locais de educação especial, era conferido o objetivo genérico de “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento, em moldes adequados de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (ponto 3 do Despacho Conjunto), orientando “a sua ação pelos objetivos e princípios consignados pelas Lei de Bases do Sistema Educativo” (ponto 1 do Despacho Conjunto).

Em 1989, a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio - Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – vem clarificar todo o quadro jurídico, reafirmando o princípio da integração e o princípio da equiparação de oportunidades, definindo integração da seguinte forma: “A integração traduz-se na assunção por parte de cada departamento governamental, da responsabilidade por toda a população a que a sua política se dirige e pela adopção das medidas diferenciadas que a situação das pessoas com deficiência exige” (art.º 4.º, n.º 4).

O Decreto-Lei n.º 35/90, publicado a 25 de Janeiro, é outro marco em todo este processo, na medida em que vem tornar obrigatório o cumprimento da escolaridade básica pelos alunos com NEE, definindo que “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (art.º 2.º, n.º 2). Este normativo veio revogar o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro que, como se disse já, tinha constituído um retrocesso na filosofia da integração, e fixa os apoios e complementos educativos necessários ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à igualização de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

A 23 de Agosto de 1991, na opinião de alguns tardiamente (Niza, 1996), foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91 que, de alguma forma, veio constituir-se como a regulamentação da Lei n.º 46/86 (L.B.S.E.) no âmbito da educação especial, sendo resultado da “evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos

países” (preâmbulo). No mesmo preâmbulo, são indicados os princípios que decorrem da referida evolução de conceitos:

- A substituição da classificação em diferentes categorias baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais numa perspetiva de “escola para todos”;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.

Este corpo legislativo define, ainda, aquilo que designa por “regime educativo especial”, que se deve implementar em função daqueles princípios, dizendo que “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais” (art.º 2.º, n.º 1). Como adaptação daquelas condições, aponta dez medidas: (a) equipamentos especiais de compensação; (b) adaptações materiais; (c) adaptações curriculares; (d) condições especiais de matrícula; (e) condições especiais de frequência; (f) condições especiais de avaliação; (g) adequação na organização de classes ou turmas; (h) apoio pedagógico acrescido; (i) ensino especial (art.º 2.º, n.º 2). A décima medida, de carácter extraordinário e apenas como último recurso, aponta para o encaminhamento para uma instituição de educação especial.

Como se verifica, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, conceitos fundamentais como o conceito de “NEE” ou de “Escola para Todos”, passando pelo de “meio menos restritivo” estão já referenciados como condições de princípio o que revela, pelo menos em termos normativos, um grande avanço no que concerne aos valores defendidos, nomeadamente para as escolas públicas.

## **2. Inclusão**

Como explicitado, apesar da escassez de recursos, as crianças com necessidades especiais, designadamente, aquelas devidas a deficiência, passaram, em cada vez maior número, a frequentar as escolas regulares, a partir de finais dos anos setenta (Bénard da Costa,

1996), num progressivo processo de integração escolar. Também vimos que, segundo Niza (1996), a estratégia e estrutura adotada, nomeadamente no “sistema português”, assentou basicamente nas Equipas de Educação Especial, com a implementação de “formas supletivas de compensação” (p. 140). Para o mesmo autor, a rutura formal com este ciclo dos sistemas de compensação que teve início nos anos 60, deu-se com dois acontecimentos internacionais: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Na última, surge pela primeira vez o conceito de *Inclusão* que aponta para um aprofundamento do conceito de Integração vivido até aí.

### **2.1. Percurso da filosofia inclusiva**

Em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, é realizada a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* donde resulta o conceito de “Educação para Todos” como consequência natural da Declaração Universal dos Direitos do Homem (UNESCO, 1990)

Este traduz-se num princípio que é quatro anos mais tarde reafirmado pelo relatório da UNESCO (1994), comumente conhecido por *Declaração de Salamanca*, resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* e significa que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p. 6), onde se incluem as suas condições intelectuais e emocionais. O relatório, ao assinalado conceito de “Educação para Todos” acrescenta ainda, para além das crianças portadoras de deficiência, a consideração de crianças sobredotadas e aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em desvantagem social, resultante da pertença a populações nómadas ou emigradas, a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, entre outras situações, indicando que todas devem ser atendidas na escola regular.

Deste modo, verificamos o reafirmar do conceito de NEE, agora ampliado, na medida em que identifica todo um conjunto de situações que podem resultar em dificuldades de aprendizagem. Assim, “a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.” (UNESCO, 1994, p. 6) que devem encontrar na escola regular respostas para a sua educação com sucesso. Neste sentido, esta declaração, assinada por 92 países e 25 organizações internacionais, logo no início do documento que a formaliza, onde são referenciados os princípios norteadores de toda a ação na área das NEE assinala que

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; (viii-ix).

Daqui nasce o conceito de “*escola inclusiva*” que, ainda segundo o texto da Declaração de Salamanca, “constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.” (1994, p. 6).

### **2.1.1. Valorizar as diferenças**

Como vimos os novos entendimentos que decorrem do conceito de escola inclusiva preconizados pela Declaração de Salamanca apontam na direção da substituição de uma categorização médica pela utilização de um critério pedagógico como base para a organização das respostas mais adequadas.

No entanto, na prática, verifica-se uma dicotomia que acaba por ter um efeito inverso ao desejado, na medida em que são criadas situações de desigualdade criando-se “notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas normais e os alunos com necessidades educativas especiais” (Rodrigues, 2001, p. 18). Os alunos identificados com NEE têm um atendimento personalizado, com condições especiais de acesso ao currículo e, por essa via, ao sucesso escolar. Pelo contrário, os alunos “sem uma deficiência identificada” (Rodrigues, 2001, p. 18) ainda que com outro tipo de problemas e com insucesso escolar, continuavam esquecidos. Por outro lado, o termo NEE acaba por possibilitar o risco de *rotulação* quando se agrupam os alunos por categorias de dificuldades. Neste sentido, se dois alunos têm o mesmo rótulo por estarem incluídos no mesmo grupo de NEE “logo se conclui que as suas necessidades educativas são iguais” (Rodrigues, 2003, p. 93), o que não é verdade e tal suposição limitará a possibilidade da identificação da respetiva problemática e das respostas educativas mais adequadas.

É por isto que para Cortesão & Stoer (1996), citados por Rodrigues (2001) a escola integrativa é “uma escola com daltonismo cultural, dado que só identifica dois tipos e valores de diferença” (p. 18), não tendo em conta todos os outros. Esta é uma das razões pela qual o mesmo autor é de opinião que a escola integrativa ainda se encontra algo distante de importantes valores que subjazem a uma escola inclusiva.

Os valores a que nos referimos estão bem definidos por Pearpoint & Forest (1992), citados por Sanchez (1996), quando dizem que são “os da aceitação, pertença e comunidade, as relações pessoais, a interdependência para além da independência e a consideração dos

professores e dos pais como uma comunidade de aprendizagem” (p. 27). Para além disso, referem que “Uma escola inclusiva olha para todos os alunos como sendo capazes de aprender e valoriza e honra todos os tipos de diversidade como uma oportunidade para aprender sobre o que nos faz humanos” (p. 27).

Por outro lado, no contexto de um novo quadro de valores, o que é ser normal? De facto, a fronteira entre o que é normal e o que não o é, pode ser muito ténue, dependendo dos mais variados fatores. Deles sobressai a forma como construímos e encaramos a diferença.

Segundo Stoer & Magalhães (2001), a diferença decorre de mecanismos de socialização e enculturação delimitados em determinada matriz sociocultural que acaba por identificar o normal naquilo que não é diferente, na medida em que é reconhecido como pertencente a esse grupo ou a essa sociedade. Os mesmos autores fazem referência, ainda, ao domínio da cultura europeia e à pretensão universalista do seu paradigma sociocultural, estabelecendo-o como norma para a Humanidade. Neste paradigma emergem o ideal de Homem como o homem branco, masculino e erudito, para as organizações sociais o ideal democrático e liberal e é a ciência e a sua racionalidade cognitivo-instrumental que se apresenta como o ideal para o conhecimento. Porém, a espécie humana apresenta uma diversidade enorme, sendo que à sua diversidade biológica se junta a diversidade cultural, pelo que “não se pode associar à diferença nenhuma justificação para intervir sobre os direitos da pessoa e dos grupos específicos” (Rodrigues, 2001, p. 22).

Esta é uma das razões pelas quais a diferença e a diversidade são, hoje, valores positivos e fatores importantes de progresso (Rodrigues, 2001), em que a pluralidade e heterogeneidade se tornou central, sendo neste sentido que Stoer e Magalhães (2001) falam em “rebelião das diferenças” (p. 44).

Para além da diversidade sociocultural que nas nossas escolas se faz sentir cada vez com mais intensidade, nomeadamente fruto de movimentos migratórios que levaram a que chegassem à escola, crianças provenientes de diferentes países e etnias que podemos considerar, entre nós, como minoritárias, existe uma diversidade educacional, que se refere a todo um conjunto de diferenças individuais como “estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais” (Correia, 2001, p. 132). Ora, nesta perspetiva, “a ocorrência de uma condição de deficiência é um fator adicional de diversidade” (Rodrigues, 2001, p. 22).

Neste quadro de valores, a escola inclusiva assume os seguintes princípios (García, 1996; Salend, 2001, citados por Morgado, 2003):

- considerar a totalidade dos alunos;

- considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos;
- acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos. (p. 75).

Assim, se a escola integrativa procura responder à diferença, apenas legitimada por um parecer médico-psicológico, centrando-se excessivamente no aluno e nas suas dificuldades, sem refletir sobre si mesma, a escola inclusiva pretende dar uma resposta de qualidade a todas as formas de diferença, (Ainscow, 1998; González, 2003; Hegarty, 1994, 2001; Rodrigues, 2001), através de uma adequação pedagógica e curricular (Correia, 2001).

### ***2.1.2. Pertença ao grupo***

Numa já clássica distinção referenciada no relatório da OCDE (1994), Soder identifica várias formas de integração utilizadas em vários países e aferidas pelo distanciamento entre quem é portador de deficiência e quem não apresenta qualquer deficiência.

Neste contexto, em 1985, o departamento de Educação de Londres através do Comité Fish, reconheceu que “integração é frequentemente confundida com colocação física e discutida em termos de situações específicas, em lugar de ser discutida em termos dos estilos de vida totais das crianças” (Warwick, 2001, p. 112). No mesmo sentido aponta Rodrigues (2001) quando argumenta que “A simples integração física não significa necessariamente que se estabeleçam contactos com a comunidade” (pp. 23-24), ou seja, não é pelo facto de se colocarem alunos com necessidades especiais, nomeadamente devidas a deficiências, junto dos seus colegas sem esses problemas, na mesma escola ou no mesmo edifício, que as interações sociais se processam automaticamente. Mais recentemente Correia (2008) refere que o “princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a criança-todo”, respeitando “três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal” (pp. 12-13), pelo que não deve esgotar-se “na colocação da criança ou jovem com Necessidades educativas Especiais junto dos seus pares” (Morgado, 2009a, p. 104).

Assim, estamos perante outra diferença apontada entre a integração e a inclusão, pois “enquanto que a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve” (Warwick, 2001, p. 112), entre outros aspetos, a inclusão exige uma interação planeada entre crianças com NEE e as restantes.

Já em 1972, Wolfensberger, mencionado no relatório da OCDE (1994), com o primeiro trabalho que aborda o princípio da normalização com alguma profundidade, dizia que a integração só tem sentido se for integração social, isto é, se incluir uma participação na sociedade e uma aceitação por esta, e não apenas uma presença física, apontando, por isso,

para uma participação social. Algum tempo depois, o mesmo autor referido por Rodrigues (2001) vai mais longe avançando com o conceito de *valorização da função social*.

Verifica-se aqui, uma modificação no propósito de reforçar a importância do papel social da pessoa com o intuito de conferir um valor social à mesma. Ora esse valor não passa, apenas, por estar dentro da comunidade, ainda que interagindo com quem a cerca, vai mais longe. Ser parte da comunidade significa ir mais além do que ser parte, apenas, da sua estrutura social, significa desempenhar um papel social válido e valorizado. Com a nova conceção, passa a ser este um dos grandes objetivos que se propõe para as pessoas com necessidades especiais. Nesta linha, Rodrigues (2001), considera a *valorização da função social*, como um conceito mais pragmático, na medida em que o sentido com que normalmente é entendido o conceito de comunidade, tomando a integração social como consensual, é um pouco ingénuo, pois, na realidade, ela é mais conflituosa e dinâmica. Neste sentido, a aferição da pertença à comunidade faz-se pela função social que cada um desempenha, importando que seja uma função válida e, de alguma forma, valorizada.

Ora, entendendo a inclusão desta forma, vai-se mais longe na filosofia que a suporta, pois não basta que a pessoa com necessidades especiais seja aceite no seio da comunidade, participando da experiência social, em tudo semelhante aos seus restantes membros, é necessário que desempenhe uma função socialmente valorizada para que realmente seja membro ativo da comunidade com a conseqüente *pertença ao grupo*, neste caso no seu sentido mais lato. Quando isto acontece, estaremos na presença do expoente máximo do novo entendimento, com reflexos nos princípios da educação inclusiva que, deste modo se pode mostrar, “como uma ferramenta essencial no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro escolar e depois social” (Morgado, 2009a, p. 105).

Com este enquadramento a escola inclusiva prepara e prossegue o caminho no sentido da mudança (Sanchez, 1996). Ao contrário, tal não se consegue, seguramente, retirando o aluno com NEE da sala para se verificar o apoio específico considerado adequado, como aconteceu, fundamentalmente, na primeira fase da integração de forma generalizada. Sanchez (1996) destaca alguns dos efeitos negativos mencionados por Shapon-Shevin que esta estratégia pode acarretar: pode provocar na criança um sentimento de insegurança dentro da aula, pois recebe a mensagem de que sai porque é diferente; a criança passa a ser identificada explicitamente como diferente, tornando mais difícil a promoção da educação multicultural com o respeito pelas diferenças; de certa forma, esconde-se a diferença, limitando as possibilidades de uma comunicação aberta sobre essas diferenças; o sair e entrar da criança pode interromper o desenrolar da aula, dificultando a tarefa dos professores do regular em

conseguir um grupo coeso; a saída da sala para serem atendidas as necessidades especiais da criança, pode provocar um sentimento de incapacidade dos professores do regular na forma como devem lidar com a diferença.

Stainback & Stainback referidos pela mesma autora (Sanchez, 1996), definem a escola inclusiva como aquela que atende todos os estudantes num sistema único, proporcionando-lhes programas educativos estimulantes e adequados às suas capacidades e necessidades, com os apoios que alunos e professores possam necessitar.

Porém, a escola inclusiva deve ir mais longe, na medida em que deve ser um lugar onde todos pertencem, onde todos são aceites e apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar, onde o aluno com necessidades especiais é visto como um membro necessário e válido da comunidade escolar (Uditsky, 1993). A educação inclusiva trata de acolher a diversidade humana, comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a cada estudante da comunidade, o direito inalienável da pertença a um grupo (Sanchez, 1997), na consideração de que uma sociedade democrática deve oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus membros (Parrilla, 1992).

A escola inclusiva realça, assim, o sentido de comunidade, com um sentimento de pertença em que, pelo reconhecimento e fomento da diversidade, com a maximização de cada uma das suas potencialidades, cada pessoa se sinta um membro importante e valioso, com responsabilidades e um papel a desempenhar. Ela baseia-se “no pressuposto de que como adultos espera-se que as crianças vivam e participem no mesmo bairro junto dos seus contemporâneos quando acabarem a escola” (Fish, 1989, p. 67).

Deste modo, a frequência da escola regular da área de residência é um fator de extrema importância pois se se pretende que na vida pós-escolar a criança com NEE seja um membro ativo na sua comunidade, ela deve ir para a escola regular com os seus vizinhos da mesma idade. Estes vão habituar-se à sua presença, vão aprender a relacionar-se (Bénard da Costa, 1996). Para isso a criança deve participar nas mais variadas tarefas propostas aos restantes colegas e ter acesso às mesmas opções, criando-se um ambiente “no qual todos os alunos olham uns pelos outros” (Uditsky, 1993, p. 88).

Neste contexto, vários estudos têm concluído pelos benefícios, tanto para as crianças com NEE como para as outras, com a utilização de variadas estratégias inclusivas. Logo na década de 70 e 80 foram realizados vários destes estudos (OCDE, 1994). Destes, destacamos os resultados do estudo de Slavin & Madden indicado no relatório da OCDE (1994) que sugerem que, a utilização da aprendizagem simultaneamente individualizada e cooperativa, permite aos alunos integrados melhorar os seus resultados escolares assim como os dos alunos

da classe de acolhimento. Outros estudos indicados por Burnette (1996) apontam no sentido da melhoria do autoconceito dos alunos com NEE ou do desenvolvimento de uma melhor relação social. Estudos mais recentes sugerem igual ideia, ao demonstrarem a inexistência de um impacto negativo nos desempenhos escolares dos alunos que não apresentam necessidades especiais (Demeris, Childs & Jordan, 2007; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Rouse & Florian, 2006).

Com este enquadramento, para vários autores, a escola inclusiva, é também dirigida às crianças que apresentam graves dificuldades de aprendizagem, relacionadas com problemas moderados e severos. Com esta perspetiva, Bénard da Costa (1996) defende que a colocação de uma destas crianças numa escola de educação especial impede toda uma série de contactos humanos, nomeadamente com as crianças da vizinhança e um maior afastamento da família. Numa escola especial, saem de manhã de autocarro, normalmente para uma escola distante, só regressando ao fim do dia. Não se cruzaram com pessoas da comunidade próxima e muito pouco tempo estão com os pais e irmãos. Assim, é natural que sejam estranhas para as pessoas da sua vizinhança, não se podendo esperar que estas as sintam como elementos da comunidade e que, de alguma forma, contribuam para a sua inserção social.

Estas crianças poderão não ser capazes de prosseguir uma aprendizagem académica como as outras mas, certamente, desenvolverão um conjunto de competências sociais que não atingiriam com a convivência exclusiva com outras crianças portadoras de deficiências graves (Sanchez, 1997). É exatamente na possibilidade que se proporciona de uma interação com adultos e os seus pares que se estabelecem relações de amizade e, até, de afetividade. De facto, como explicita Uditsky (1993), a interação social é fundamental para o desenvolvimento do ser humano como tal. Os amigos contribuem para a construção das formas da nossa identidade, para a nossa segurança social, para as nossas memórias e autoestima. Segundo o mesmo autor, este tipo de relações são uma necessidade universal do ser humano e permitem que os alunos com necessidades especiais deixem de ser vistos como os eternos devedores, passando a verificar-se uma relação de reciprocidade, para a construção de uma perspetiva em que sejam vistos como contribuintes ativos e críticos (Rodrigues, 2001).

## **2.2. A atualidade portuguesa**

Vimos supra ter sido na década de 70 que o movimento de integração começou a ganhar força iniciando-se, na sua segunda metade, uma resposta das escolas regulares com o apoio das EEE. No entanto, esta era ainda uma resposta manifestamente insuficiente o que

estimulou o desenvolvimento de um sistema paralelo de instituições de educação especial. Como vimos, neste processo, assumiram particular relevância as CERCI, não surpreendendo que assim tenha acontecido pois procuravam responder a necessidades que o sistema integrativo das escolas regulares tardava em satisfazer (Felgueiras, 1994). Não admira, por isso, que neste período o número de alunos abrangidos pelo regime integrado fosse reduzido e inferior ao número das crianças atendidas em escolas especiais.

É o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que possibilita o avanço do sistema educativo português para uma nova realidade ao permitir o acesso do aluno com NEE à classe regular (Rodrigues & Nogueira, 2010), no quadro de princípios altamente inovadores (Correia & Cabral, 1999b), responsabilizando a escola na organização de respostas adequadas à problemática do aluno. Estávamos já na década de 90 e os números mostram que a escola regular foi assumindo, pelo menos, uma parte da nova realidade dado que o número de alunos com NEE atendidos pelo sistema educativo subiu substancialmente. No ano letivo de 1995/96 o número de alunos com NEE integrados na escola regular ascendia a 36519, comparando com os 9396 atendidos em escolas especiais (Bairrão *et al.*, 1998), o que representa quase o quádruplo em favor da resposta integrada.

Era este o quadro vivido em Portugal no período em que surgiram os grandes eventos internacionais que determinaram decisivamente a mudança dos pressupostos inerentes à integração escolar para os da filosofia inclusiva, com os valores já explicitados.

Até aqui, apesar das dificuldades, pode afirmar-se que tanto ao nível dos normativos como de aspetos essenciais como a abertura do sistema educativo ao seu acesso por alunos com NEE, com maior ou menor velocidade, o percurso encetado foi perseguindo o objetivo da integração escolar. Mas será que as políticas definidas em Portugal e explicitadas com os normativos entretanto publicados continuaram o percurso rumo ao ideal da inclusão? É o que veremos a seguir.

### ***2.2.1. Políticas do final do séc. XX e início do séc. XXI***

Dois anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, é publicado o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, que sem se referir ao regime educativo especial, apresenta um conjunto de doze modalidades e estratégias de apoio pedagógico a alunos com dificuldades. No entender de Sérgio Niza (1996), este normativo surge porque não teria ficado claro que o regime de adaptações e respetivas medidas de apoio previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, se destinava a todos os alunos que apresentassem dificuldades nas suas aprendizagens e que, por isso, tivessem necessidades de adaptações

especiais para serem bem sucedidos, aliás, na linha da evolução de conceitos aludidos, nomeadamente a da substituição de critérios médicos pela de critérios pedagógicos. Um dia antes, são publicadas no Diário da República as portarias n.º 611/93 e n.º 613/93, ambas de 29 de Junho, que aplicam o disposto no Decreto-Lei n.º 319/91 aos Jardins de Infância e ao Ensino Básico Mediatizado, respetivamente, alargando formalmente o seu âmbito de aplicação.

Mais recentemente, em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, veio acabar com a estrutura de apoio no âmbito da educação especial baseada nas EEE, ao revogar o assinalado Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto. A grande novidade deste normativo prende-se com o facto de conferir prioridade “à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas” (preâmbulo). De facto, pretende-se, agora, uma maior proximidade dos docentes com funções de apoio às escolas do regular, ao contrário daquilo que acontecia com as EEE, visando “fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa” (prâmbulo). O professor de educação especial passa a designar-se por professor de apoio educativo, embora na área da Educação Especial, uma vez que o normativo prevê um conjunto de áreas de apoio educativo, como as ligadas ao desempenho de *outras funções educativas*. Manteve-se, no entanto, o “regime educativo especial”, do Decreto-Lei n.º 319/91, aliás, o que aconteceu durante quase 17 anos.

No âmbito da Educação Especial, aquela proximidade veio traduzir-se num maior número de alunos apoiados nas escolas e jardins de infância do ensino regular, assim como de professores e educadores colocados em funções de apoio. Segundo dados do Observatório dos Apoios Educativos (ME, 2000, p. 16 e 24), aquele número aumentou desde a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, até atingir, no ano letivo de 1998/99, o número de 74 645 alunos identificados com NEE e beneficiando de alguma modalidade de apoio educativo, não considerando o número relativo à intervenção precoce. Nesse mesmo ano, o número de docentes de apoio educativo era de 6 419, embora apenas 24% fossem detentores de formação especializada em educação especial. Para Rodrigues (2003), este corpo legal representou uma opção nitidamente inclusiva da política de educação em Portugal o que explicará o referido aumento, em linha com alguns aspetos da filosofia inclusiva, ao possibilitar uma utilização mais abrangente do conceito de NEE.

A partir de então, aquele número foi variando, atingindo o seu pico no ano de 2001/02, com 76 884 crianças e jovens que beneficiaram de alguma forma de apoio educativo nas escolas portuguesas, verificando-se um decréscimo de alunos apoiados no ano letivo seguinte (ME, 2003). Estávamos perante o início de uma alteração do percurso desenvolvido até aqui.

De facto, àquele decréscimo não será alheio o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já que no ano de 2001 foi publicada a “reorganização curricular do ensino básico”, plasmada neste normativo. O mesmo, no seu art.º 10.º, faz referência à Educação Especial como modalidade de ensino. No entanto, liga o conceito de NEE ao seu *carácter permanente*. Como vimos, uma das inovações introduzidas pelo conceito de NEE proposto inicialmente pelo Relatório Warnock, tem a ver precisamente com o reconhecimento do *carácter não permanente* das NEE, quando indica que para uma percentagem significativa da população escolar, em algum momento do seu percurso escolar necessitará alguma forma de apoio da Educação Especial (Warnock, 1978). Por outro lado, no n.º 2, do mesmo artigo 10.º, faz-se referência ao conceito de deficiência para a consideração daquilo que são NEE de carácter permanente, quando, como também explicitámos supra, é a própria conceptualização de NEE que pretende vir substituir o conceito de deficiência. Consequentemente, verifica-se uma restrição da população escolar considerada para efeitos de organização de uma resposta mais específica, no âmbito da Educação Especial.

Assim, perante o quadro legal existente neste início de século, parecia estarmos num momento de inflexão no que toca às novas conceções, decorrentes das propostas das últimas décadas, mormente a partir do Relatório Warnock. Realçamos, ainda, o facto do n.º 3, do mesmo art.º 10.º, remeter para posterior regulamentação, entretanto não publicada. Estaríamos às portas da substituição do Decreto-Lei n.º 319/91? Tudo parecia indicar que sim, uma vez que chegou a ser apresentado pelo Ministério da Educação aos respetivos parceiros sociais um projeto de decreto-lei que previa a revogação indicada. Porém, nos anos seguintes, tal não chegou a acontecer pelo que se a nova conceptualização proposta configurava uma limitação do conceito de NEE, ao mesmo tempo, o enquadramento legal em vigor não deixava de exigir uma resposta à escola para todas as outras situações que, não cabendo no âmbito definido pelo referido artigo 10.º, apresentavam dificuldades abrangidas pela restante legislação relativa à Educação Especial, até porque o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, não haviam sido revogados. Por esta razão, em nossa opinião, vivia-se uma indefinição manifestada por peças legais contraditórias.

Em 2006, o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, introduz uma alteração significativa relativa aos docentes de educação especial, ao criar grupos de recrutamento de educação especial. Até aqui, estes docentes eram recrutados nos restantes grupos de docência, exercendo funções de educação especial em regime de destacamento. Passaram a existir três grupos de recrutamento, o 910 para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da

conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância, o 920 para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala e o 930 para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

No entanto, se esta medida pode ser encarada como positiva por, à partida, prometer uma maior estabilidade e um corpo docente qualificado que permitisse um acompanhamento sequencial aos alunos com NEE apoiados, tal não se verificou na sua totalidade. Defendemos esta posição pois os critérios de ordenação definidos para o concurso não respeitaram a experiência em funções na área de educação especial e as regras entretanto introduzidas relativamente às condições de aposentação levaram ao afastamento da Educação Especial de docentes qualificados e com muitos anos de experiência. Deste modo, a política definida levou ao desaproveitamento de docentes que reuniam duas importantes condições de base, necessárias a um bom desempenho na Educação Especial. Por outro lado, no ano letivo de 2006/07 o número de docentes de educação especial era de 3 963 (ME, 2009) e, como vimos, já em 1998/99, os docentes de apoio educativo eram 6 419. Embora, também como afluíramos, o número de alunos apoiados tenha decrescido após a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, o número de vagas abertas terá sido significativamente inferior às necessidades das escolas e dos alunos mantendo-se, por isso, a figura de destacamento como forma de suprir insuficiências, o que se verifica até hoje.

Neste período são ainda apontadas dificuldades estruturais ao nível da formação docente na área de educação especial, avançando-se o número de apenas 40% como a percentagem de docentes em funções na Educação Especial que, em 2005, tinham formação especializada nesta área (Rodrigues & Nogueira, 2010).

### ***2.2.2. As opções do Decreto-Lei n.º 3/2008***

Como já dissemos, quando surgiu, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, este representou um avanço inovador aos desafios colocados pela época em que foi criado, respeitando as perspetivas técnicas, científicas e filosóficas mais atuais. Talvez por isso se tenha mantido em vigor durante tanto tempo, apenas sendo substituído por uma nova regulamentação, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, publicado em 2008, passados cerca de 17 anos.

Já em 1999, ao enaltecer os princípios inovadores introduzidos, Correia e Cabral (1999b), apontavam algumas omissões, por exemplo, relativas à operacionalização das situações mais ou menos complexas ou à definição pouco rigorosa da constituição e funções

da equipa responsável pela elaboração do PEI. De facto, o mundo não parou, emergindo inevitáveis transformações sociais, mudanças no funcionamento e estrutura das escolas, bem como um novo enquadramento relativo a conceitos estruturantes, dado pela filosofia inclusiva.

Neste contexto, aceitavam-se alterações e, talvez por isso, o Ministério da Educação tenha apresentado o novo dispositivo legal tentando a maior publicitação possível, com a indicação dos grandes avanços que preconizava. Em nossa opinião, este processo terá ficado marcado por alguma desconsideração pelo percurso da Educação Especial tomado até aqui, na medida em que se apresentaram como novas, respostas que já existiam, ao mesmo tempo que se reduziu a população alvo da Educação Especial.

Vejamos então quais os aspetos mais relevantes inscritos na nova legislação, começando pelos princípios e conceitos que preconiza. No quadro da valorização da educação e melhoria da qualidade de ensino, no seu preâmbulo defende a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”, reafirmando a dimensão eminentemente social e de equidade educativa que decorre da *Declaração de Salamanca*, fazendo-lhe referência expressa. Também no seu preâmbulo, ao mesmo tempo que refere que “Todos os alunos têm necessidades educativas” também explicita que os “apoios especializados”, identificados com a resposta de Educação Especial, visam responder a alunos com “limitações significativas”, resultado de “alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente”, assumindo que “Entre os alunos com deficiências e incapacidades (...) apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados”. Deste modo, ao se identificar com os princípios preconizados pela Declaração de Salamanca, o Decreto-Lei n.º 3/2008 reduz de forma muito significativa o número de alunos a quem podem ser disponibilizados apoios no âmbito da Educação Especial, num exercício algo contraditório.

Ao nível do seu âmbito de aplicação o mesmo dispositivo legal prevê a sua ampliação à educação pré-escolar e aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (art.º 1.º, n.º1), embora tal já se verificasse. De facto, como vimos, a aplicação das medidas de regime educativo especial previstas no Decreto-Lei n.º 319/91 tinham já sido alargadas ao pré-escolar em 1993, com a portaria n.º 611/93, de 29 de Junho bem como já eram colocados docentes de apoio em educação especial que, embora afetos a uma escola pública, exerciam funções de apoio a alunos a frequentar estabelecimentos particulares, desenvolvendo *planos educativos individuais*, tal como previsto no normativo revogado. Assim, no primeiro caso não se

encontra qualquer e, no segundo, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apenas vem formalizar legalmente uma prática pré-existente.

No novo enquadramento, assume particular relevância a definição da população escolar alvo da Educação Especial. Esta é uma das principais alterações expressas no novo normativo (art.º 1.º, n.º 1), na medida em que, em definitivo, restringe a Educação Especial aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP), formalizando a separação entre o atendimento realizado no âmbito da Educação Especial, onde apenas cabem os alunos com NEECP identificados por referência à *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), e outras eventuais respostas disponibilizadas pela escola a todos os outros alunos com dificuldades escolares. Dizemos em definitivo porque a conceptualização relacionada com aquele carácter permanente já tinha sido introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 (cf. supra) pelo que a presente legislação veio apenas apontar com clareza o caminho preconizado para a Educação Especial em Portugal.

Neste âmbito, o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) chega mesmo a avançar com 1,8% como a prevalência dos alunos com NEECP que carecem de apoio no âmbito do novo enquadramento da Educação Especial (ME, 2008).

Como indicado, intimamente ligado à avaliação e elegibilidade dos alunos para a aplicação de medidas educativas no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apresenta uma verdadeira inovação, a utilização da comumente designada por CIF (OMS, 2003), uma classificação da Organização Mundial de Saúde, referindo que os resultados da avaliação aos alunos devem ser “obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (...), servindo de base à elaboração do programa educativo individual.” (art.º 6.º, n.º 3). Mais tarde o Ministério da Educação vem esclarecer que a classificação a utilizar é a versão da CIF para Crianças e Jovens, conhecida como CIF-CJ (ME, 2008).

Este processo de avaliação, monitorizado de perto pelas Equipas de Apoio às Escolas, estrutura dependente das Direcções Regionais de Educação, produziu desde logo resultados, traduzidos numa significativa diminuição de alunos anteriormente identificados como tendo NEE e que deixaram de ver-lhes aplicadas medidas educativas de apoio especializado plasmadas num Programa Educativo Individual. Assim, em 2009, existiam 31 776 alunos com NEE e PEI, representando 2, 6 % do universo da população a frequentar a escolaridade obrigatória (ME, 2009).

Ao nível do processo de referenciação, avaliação e programação também se encontram algumas clarificações. Aqui sai reforçada a participação dos pais e encarregados de educação e o normativo refere expressamente a confidencialidade do processo. Embora seja consensual a sua importância, também estes aspetos eram já assegurados por anteriores práticas e em legislação geral relativa à proteção de dados individuais.

Reafirma-se a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), já prevista no dispositivo legal que vem revogar (era o Plano Educativo Individual), embora com a eliminação de um segundo documento, o Programa Educativo. Ainda na planificação e programação educativa, introduz o Plano Individual de Transição (PIT) como complementar ao PEI, dirigido a alunos cuja problemática os impeçam “de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (art.º 14.º, n.º 1), também aqui, formalizando práticas já generalizadas em muitas escolas.

Após a referenciação das crianças e jovens que eventualmente necessitem de educação especial e até à homologação e conseqüente produção de efeitos do PEI, todos os documentos exigidos passam por um processo que passa por várias fases e intervenientes. Começa pela elaboração conjunta do relatório técnico-pedagógico pelo docente de educação especial e serviço de psicologia com o contributo dos restantes intervenientes no processo (diretor de turma e restantes docentes, professor do 1.º ciclo ou educador-de-infância, encarregados de educação e outros intervenientes quando necessário, mesmo que exteriores à escola), passa pela elaboração e aprovação em Conselho Pedagógico do PEI, caso se considere a elegibilidade do aluno para efeitos de aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial, e termina com a sua homologação pelo diretor. Se a implicação de todos os intervenientes nos parece adequada, já as restantes fases do processo nos parecem pouco ágeis e, eventualmente pouco eficientes, podendo colocar em causa o cumprimento dos 60 dias definidos para a sua duração.

Como novidade estabelece o diretor de turma, professor do 1.º ciclo ou educador de infância como coordenador do PEI, remetendo o docente de educação especial para uma intervenção técnico-pedagógica com funções de reforço e desenvolvimento de competências específicas ou de desenvolvimento de conteúdos do *currículo específico individual* (a medida mais restritiva).

No que respeita à organização dos agrupamentos e escolas, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro refere que os mesmos devem incluir nos seus projetos educativos, aspetos organizacionais e de funcionamento necessários às respostas exigidas pelos alunos com NEECP.

Concomitantemente, estabelece a criação de uma rede de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, bem como a possibilidade dos agrupamentos e escolas proporem a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita a criar por despacho do diretor regional de educação competente (art.º 4.º).

Até aqui já existiam unidades especializadas de apoio a alunos sediadas em determinadas escolas, para responder a diferentes problemáticas, no entanto, o novo enquadramento legal veio definir esta solução de forma generalizada, limitando a disponibilização de recursos mais específicos às mesmas, em detrimento das escolas da área de residência dos alunos. Com esta opção, existiam no início do ano escolar de 2009/10, em todo o território português continental, 10 agrupamentos de escolas e 10 escolas secundárias de referência para a educação bilingue de alunos surdos, 25 agrupamentos de escolas e 27 escolas de referência para apoio à educação de alunos cegos e com baixa visão, 187 unidades de apoio especializado a alunos com perturbações do espectro do autismo e 292 unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência (ME, 2009). Considerando o percurso da educação inclusiva importa realçar que, por exemplo, no caso das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos aquele número corresponde a uma escola para todo um distrito. Nos outros casos a situação é diferenciada mas esta opção pode implicar sempre uma grande distância desde a residência do aluno até à escola de referência ou unidade especializada, sendo que o Decreto-Lei n.º 3/2008 não faz qualquer referência à forma como são resolvidos aspetos básicos relacionados com o transporte ou alimentação dos alunos deslocados.

Finalmente, uma referência à diminuição do número de medidas educativas previstas que de 9, no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, passaram para 6. Nestas é de realçar a introdução da medida “*Tecnologias de apoio*” por substituição da anterior medida de regime educativo especial “*Equipamentos especiais de compensação*”, em última análise, adequando-se a terminologia e a utilização de equipamentos e tecnologias disponibilizadas pelo mundo tecnológico atual. A algumas (“*Adequações curriculares individuais*”, “*Adequações no processo de matrícula*” e “*Apoio pedagógico personalizado*”) foi alterado o nome, grosso modo, mantendo-se idênticas quanto ao conteúdo, foi introduzida a medida “*Currículo específico individual*” em substituição do anterior “*Currículo alternativo*” e as restantes foram agrupadas numa única (“*Adequações no processo de matrícula*”).

### 2.2.3. *O novo enquadramento da Educação Especial no percurso da Inclusão*

Ao longo da apresentação das opções mais relevantes para a Educação Especial, expressas no seu novo enquadramento legal, fomos já fazendo algumas incursões no percurso da inclusão, considerando aquele que veio substituir. Como vimos, algumas mudanças passam pela formalização de práticas já existentes, muitas vezes identificadas como aspetos positivos e outras, para alguns, revelam um “cariz acentuadamente grave” (Correia, 2008b), não precisando “um processo de atendimento eficaz” aos alunos com NEE (Correia, 2008a, p. 70). Assim, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro provocou um conjunto de reações, sendo de sublinhar, pela sua importância, algumas tornadas públicas por eminentes nomes ligados à Educação Especial em Portugal como Luís de Miranda Correia ou David Rodrigues. No quadro na nossa própria análise, tentaremos sintetizá-las em três grandes grupos:

- relativas aos princípios que enformam a educação inclusiva;
- relacionadas com o processo de construção do novo enquadramento legal;
- enquadradas na sua operacionalização.

Relativamente ao primeiro conjunto de questões verificamos que o normativo em apreço se caracteriza a si mesmo como prosseguindo a promoção de uma escola inclusiva mas depois apresenta uma população alvo muito restrita, assumindo, no seu preâmbulo, as duas posições de uma forma que reputamos de incoerente. Neste sentido opina Rodrigues (2008) quando refere que “restringir os serviços de Educação Especial aos alunos que têm uma condição de deficiência é um anacronismo.” (p. 12) pois centra-se no termo *deficiência*, delimitando a sua aplicabilidade ao carácter permanente das NEE. Ao fazê-lo deixa de fora as necessidades de milhares de outros alunos. Miranda Correia vai mais longe quando explicita que, mesmo considerando o universo das NEE de carácter permanente, a nova legislação exclui 90% desses alunos “todos eles com NEE permanentes” (Correia, 2008b) como é o caso dos alunos com

Problemas intelectuais (deficiência mental), com dificuldades de aprendizagem específicas (por exemplo, dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, dificuldades de aprendizagem não-verbais), com desordens por défice de atenção, com perturbações emocionais e do comportamento graves e com problemas de comunicação (por exemplo, problemas específicos de linguagem) (Correia, 2008a, p. 73).

Prosseguindo esta linha de pensamento, a referida restrição é claramente assumida quando, como vimos, documentos do Ministério da Educação (ME, 2008) estabelecem uma taxa de prevalência de 1,8 % da população escolar o que, segundo Miranda Correia (2007)

esta é uma percentagem que carece de fundamentação de qualquer estudo fidedigno. Contrariando tal taxa, o mesmo autor refere-se a estudos de prevalência efetuados noutros países que sugerem números na ordem dos 10% a 12%. Extrapolando a percentagem mais baixa, com base nos números avançados pelo ME, ao invés dos 31 776 alunos sinalizados em 2009 (ME, 2009) deveriam usufruir de medidas educativas no âmbito da educação especial cerca de 123 000.

Outro aspeto do novo modelo de Educação Especial, ligado ao anterior e muito contestado, é a utilização da Classificação Internacional de Incapacidade (CIF) como instrumento de classificação de alunos para a tomada de decisão relativa à sua elegibilidade ou não para os serviços de educação especial e base para a elaboração do programa educativo individual. Esta é uma classificação da área da saúde, criada para adultos e, na opinião de Rodrigues (2008), adotada sem base justificativa. As críticas prosseguem quando se refere que é pouco utilizada pelos próprios profissionais da área da saúde donde é proveniente e que pode trazer “consequências desastrosas para os alunos com NEE.” (Correia, 2007), não sendo a sua utilização para o referido processo de elegibilidade aconselhada pela investigação (Correia, 2008a). Em face de uma das críticas, como já indicámos supra, o Ministério da Educação veio clarificar que a classificação a utilizar é a versão já adaptada para crianças (CIF-CJ), no entanto, não é esta que vem expressa no novo corpo legislativo e, mesmo que o fosse, este é um instrumento ainda em construção e não aceite internacionalmente (Correia, 2008b). De qualquer modo, ao tratar-se de um sistema de classificação aproxima-se de um processo de categorização próprio de entendimentos anteriores à filosofia inclusiva, questionando-se o recurso a um instrumento da área da saúde para guiar um processo que deve ser pedagógico e inclusivo (Rodrigues & Nogueira, 2010). É esta também a opinião do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva [FEEI] (FEEI, 2007a), uma estrutura de inovação educacional criada para o estudo e a promoção da Educação Inclusiva e coordenada por David Rodrigues.

No quadro da filosofia inclusiva, a opção por uma política de constituição de uma rede de escolas de referência e unidades especializadas é também questionável. Por um lado não foram estabelecidos critérios claros de ordem demográfica ou geográfica para a sua criação, por outro, conhecendo-se hoje a importância das *redes sociais de apoio* para a inclusão na sociedade (Rodrigues & Nogueira, 2010), verifica-se que as escolas de referência criadas podem localizar-se a mais de 50 Km de distância da residência de uma criança, com todos os custos educativos que essa situação pode acarretar. Uma das ideias fundamentais que decorre de uma educação inclusiva passa, como explanámos, pela *pertença ao grupo* com a

frequência da escola na área de residência, junto das referências familiares, dos amigos e da comunidade. Neste sentido, este é um modelo que pode promover o isolamento daqueles que mais precisam de estabelecer relações sociais naquele círculo próximo (FEEI, 2007b).

Considerando as opções já sublinhadas, pode ainda afirmar-se que o Decreto-Lei n.º 3/2008 revela confusão de conceitos, no quadro das perspetivas atuais sobre educação inclusiva. Nesta ótica, conceitos como *Educação Especial* e *Educação Inclusiva* não são devidamente operacionalizados (Correia, 2008a, 2008b), sendo que o primeiro tal como é expresso, se articula mal com a filosofia inclusiva. Se a *Educação Especial* tradicionalmente se focaliza no aluno e na problemática que apresenta, considerando a categorização em que se inclui, o segundo centra-se na forma como a escola se organiza no seu todo e, especificamente, como organiza os serviços de educação especial para responder à individualidade de cada aluno através da construção do seu currículo. Era a última opção que se esperava de uma nova legislação colocada na rota da inclusão, em que se deixasse de olhar apenas para o aluno com NEE, nele focalizando os apoios a disponibilizar (a opção do atual quadro legislativo) e se passasse também a olhar para o currículo, introduzindo, entre outras, as alterações organizacionais e no processo de ensino-aprendizagem que o permitissem. Tal não aconteceu e o novo corpo legal aprofunda o conceito de *Educação Especial* na sua aceção mais tradicional, distanciando-se do percurso inclusivo. Acresce que, ao mesmo tempo que o normativo refere “Todos os alunos têm necessidades educativas” (preâmbulo), tal como já explicitámos, não é clara a distinção entre “deficiência” e “necessidades educativas especiais”, dado o “carácter permanente” expresso, o que, para além de poder levar a variadas interpretações, não respeita o conceito introduzido historicamente com o Warnock Report (Warnock, 1978).

No período de discussão pública prévio à publicação do decreto-lei em apreço, todas estas indefinições foram identificadas, tendo os responsáveis governamentais sido devidamente alertados o que nos leva à segunda ordem de razões em que agrupámos a presente análise, ou seja, as que se relacionam com o processo de construção do novo enquadramento legal da Educação Especial em Portugal. Assim, ainda em fase de discussão pública, Miranda Correia dirigia uma carta aberta à Senhora Ministra da Educação (Correia, 2007) onde expressava muitas das preocupações referenciadas. Também o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva fazia o mesmo (FEEI, 2007a, 2007b). Por esta razão, David Rodrigues (2008) chega a afirmar que “Apesar de frequentes alertas, tomadas de posição, apelos ao diálogo, nunca foi manifesta (porque foi ocultado) a base científica e de conhecimento empírico com que esta lei foi elaborada.” (p.12), defendendo que é a investigação que deverá

informar a ação e a tomada de decisão, no quadro da promoção de um amplo debate, o que não aconteceu. Curioso é o facto de o decreto-lei ter sido alterado cerca de quatro meses depois da sua publicação com a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Esta veio corrigir contradições formais como a que era expressa no n.º 5, do art.º 6.º e que colidia com o texto do n.º 1 e 2, do art.º 10.º. O primeiro dizia que a aprovação do PEI é da responsabilidade do presidente do conselho executivo e o segundo que essa mesma responsabilidade era do conselho pedagógico. Provavelmente, fruto das críticas relacionadas com a utilização da CIF, embora não alterando nada na função definida para este instrumento, também veio exigir a elaboração de um relatório individualizado sobre os progressos dos alunos que tendo sido avaliados por referência à CIF “não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.” (art.º 31.º-A, n.º 2), preconizando a avaliação da pertinência da utilização deste instrumento no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens. Para além de um trabalho acrescido solicitado aos docentes e escolas na elaboração daquele relatório não se conhecem os resultados de tal avaliação, continuando a ser aplicado o referencial constituído pela CIF, nos termos explicitados.

Finalmente, abordamos algumas das questões mais pertinentes relacionadas com a operacionalização das opções inscritas no Decreto-Lei n.º 3/2008. Neste âmbito começaremos por nos referir a questões de matriz mais estrutural como é o caso do financiamento. Aqui verifica-se que continuam a não ser clarificados os moldes de financiamento e a dotação de recursos nas escolas regulares. A criação e funcionamento de equipas multidisciplinares, bem como a formação de docentes são outros aspetos não resolvidos.

A equidade exige que se trate de igual forma aquilo que é igual e de diferente maneira o que é diferente o que, no caso da organização de respostas a alunos com NEE, significa investimentos acrescidos. Neste âmbito, a política implementada continua a não definir de que forma os apoios especializados são financiados, perspetivando os recursos materiais e humanos necessários a uma resposta diferenciada, não se conhecendo critérios para a sua determinação. A dotação de recursos materiais parece decorrer de uma avaliação caso a caso, com uma indefinição que em nada ajuda à organização de respostas adequadas e equitativas.

Relativamente aos recursos humanos, foi publicitada a colocação de 1289 técnicos de diferentes áreas em todo o país (ME, 2009), cuja abrangência, considerando o universo total, não é dada a conhecer, mas continuam a não existir as preconizadas equipas multidisciplinares onde elas deviam estar, junto dos agrupamentos e escolas. Sabendo-se que estas são pedra basilar de uma resposta de qualidade, o Decreto-Lei n.º 3/2008 não as promove, antes, deixando às escolas a responsabilidade de resolução desta dificuldade,

apelando ao estabelecimento de parcerias com diferentes instituições, da área da saúde ou outras. Deste modo, as escolas vêm-se confrontadas com o problema, ficando reféns da boa vontade de outras estruturas que não dependem do Ministério da Educação. Tentando minorar este obstáculo o ME procura redirecionar o financiamento que já disponibilizava às escolas de educação especial para a criação de respostas com os designados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), sediados nas mesmas. Assim, verdadeiramente, esta opção não se traduz num investimento acrescido, ao invés, significa a manutenção ou até redução daquele que já existia e que continua a mostrar-se manifestamente insuficiente face às necessidades de alunos e escolas.

Na mesma linha de reflexão podemos incluir a operacionalização dos Planos Individuais de Transição (PIT) a introduzir na programação de respostas educativas ao aluno, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (art.º 14.º, n.º 2, do D. L. n.º 3/2008). Se a sua implementação com o objetivo de promover a transição do jovem para a vida pós-escolar nos parece positiva já a rigidez nos prazos definidos se nos afigura desadequada, pois cada aluno deve ser considerado na sua individualidade e contextos. Porém, o que consideramos como fortemente limitador da sua concretização é a indefinição relativa aos recursos físicos e humanos a utilizar. Esta vertente necessita de um contexto de formação não escolar que não é explicitado, mais uma vez se apelando à capacidade das escolas encontrarem as respostas junto da comunidade próxima, não estando resolvidos aspetos relacionados com transportes ou alimentação.

Relativamente àquela que é a pedra de toque de todo o sistema, a CIF como instrumento de referência no processo de avaliação e elegibilidade, é tido como de utilização subjetiva e confusa (Correia, 2008b). Paralelamente, ao centrar-se na classificação das limitações do aluno, pouco diz acerca dos pontos fortes, não fornecendo as indicações necessárias à organização das respostas mais adequadas a cada aluno considerado na sua individualidade, não se lhe reconhecendo qualquer utilidade educacional (FEEI, 2007b) para servir de base à elaboração do programa educativo individual como preceitua o n.º 3, do art.º 6.º, do normativo em análise. Neste contexto, os professores e diferentes técnicos envolvidos no processo de avaliação de um aluno mantêm a utilização de diferentes instrumentos e técnicas que decorrem da sua técnica e experiência profissional. Após este procedimento, obtidos os respetivos resultados, esses sim essenciais, exige-se que os responsáveis pelo processo de avaliação os organizem nos diferentes indicadores de classificação propostos pela CIF, numa etapa que pouco contribui para a identificação das necessidades do aluno.

Assim, dada a sua utilização obrigatória, aquele processo traduz-se em dificuldades acrescidas que passam pela procura da categorização adequada, num procedimento burocratizado de pouco sentido e desnecessário. Por outro lado, ao não ser utilizada pela maioria dos profissionais de saúde (Correia, 2007), gera resistências que se traduzem no não preenchimento dos qualificadores da área da saúde contemplados na checklist proposta pelo Ministério da Educação no seu *Manual de apoio à prática* (ME, 2008), relativos às Funções do Corpo, obstaculizando a conclusão formal do processo de avaliação como exigido pelo novo normativo.

Concluimos a análise relativa à operacionalização do Decreto-Lei n.º 3/2008 com a referência ao processo que vai da elaboração à homologação do PEI. Como vimos, ele está organizado por etapas, com uma intervenção que vai do diretor de turma ao diretor da escola ou agrupamento de escolas, passando pelo conselho pedagógico o que, para além de ser um processo longo e pouco eficiente, desvaloriza a autonomia e competência profissional do docente de educação especial. O conselho pedagógico ou o diretor terão a competência técnico-científica para poderem avaliar a pertinência e respostas educativas organizadas no PEI? Esta é uma questão que coloca muitas dúvidas e que se liga à delimitação de funções previstas pelo normativo para o docente de educação especial. De facto, o mesmo restringe as funções daquele profissional às de mero técnico quando, numa perspetiva inclusiva, elas deverão ser as de verdadeiros docentes promotores da inclusão, por isso, se defendendo a sua responsabilidade na coordenação do PEI (Correia, 2008b). Ao contrário, esta responsabilidade é atribuída ao diretor de turma ou docente responsável pelo grupo ou turma que o aluno com NEE integra, no caso do 1.º ciclo ou pré-escolar. Este aspeto liga-se ainda à importância da formação destes docentes que na política de reorganização da Educação Especial não foi contemplado, mantendo-se o que existia.

Apesar dos equívocos essenciais identificados, realçamos também aspetos positivos introduzidos, com a ressalva de que alguns deles se traduziram na formalização de práticas pré-existentes e foram já sendo sublinhados supra. Assim, terminamos com os aspetos positivos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, indicados por Correia (2008b), acrescidos de algumas notas nossas:

- a elaboração obrigatória de um programa educativo individual – exigência que não é nova porque já existente no anterior normativo regulador da Educação Especial;
- a obrigatoriedade da implementação de respostas de promoção da transição de alunos com NEECP para a vida pós-escolar – formaliza uma prática já existente em muitas escolas;

- a garantia da confidencialidade da informação relativa às respostas educativas organizadas aos mesmos alunos – desta forma, define expressamente um direito garantido por legislação geral;

- a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos – relativamente a este aspeto importa clarificar que a alínea a), do n.º 1, do art.º 6.º apenas faz uma referência ao “departamento de educação especial”, não estando articulada com o definido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, normativo que aprova o *regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. O último, entre outros aspetos, baliza a forma como os órgãos de topo e as estruturas intermédias dos agrupamentos e escolas, onde se situam os vários departamentos, se organizam, não autonomizando o *Departamento de Educação Especial*. Assim, depende da opção de cada agrupamento/escola criar este departamento como órgão intermédio na estrutura de gestão, expressando-o no seu regulamento interno, não existindo qualquer obrigatoriedade legal para tal. Infelizmente, a maioria dos agrupamentos continua a integrar o grupo de docentes de educação especial no *Departamento de Expressões* onde, a par de outros, estão os docentes de educação física, educação musical ou educação visual e tecnológica, o que é pouco compreensível.

No âmbito das reflexões apontadas, terminamos o capítulo sublinhando que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, começou por limitar o encaminhamento de alunos para as cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos e para os estabelecimentos de ensino particular de educação especial com tutela do Ministério da Educação. Tal sucedeu com a revogação do artigo 6.º das portarias n.º 1102/97, de 3 de Novembro e n.º 1103/97, de 3 de Novembro. Desta forma preconizava o fim do atendimento educativo a alunos com necessidades educativas especiais resultantes de problemáticas graves em instituições de educação especial, separadas do sistema regular de ensino.

No entanto, com a ripristinação das normas previstas na Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, já referenciada, aquele encaminhamento voltou a ser possível, mantendo-se a sua excecionalidade, pelo que a obrigação da organização de respostas por parte das escolas do sistema regular a alunos com necessidades educativas especiais, qualquer que seja a sua problemática, persiste, ainda que com as condicionantes referenciadas, nomeadamente a que diz respeito à limitação da população escolar elegível para a aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial. Neste aspeto podemos então afirmar que a atual legislação, formalmente, não diverge do percurso da inclusão, exigindo uma educação inclusiva às escolas portuguesas. No entanto, como vimos, uma muito elevada percentagem de alunos com

necessidades educativas especiais vê impedida a organização de respostas específicas e especializadas, quando necessárias, com prejuízo para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal e criando problemas acrescidos às escolas e aos professores

---

---

## Capítulo 2

### Atitude, inovação e mudança

---

Hoje vivemos numa sociedade caracterizada pela rápida e constante mudança, exercendo-se sobre a escola uma permanente pressão de forma a responder a novas necessidades. Por sua vez, a escola confronta-se com estruturas, atitudes e práticas nem sempre preparadas para se adaptarem às novas exigências constantemente colocadas. Neste contexto, quando perante qualquer inovação surgem tensões e dilemas, seja a um nível estrutural, por parte da escola enquanto organização em si mesma, seja ao nível individual, por parte dos elementos que dela fazem parte.

Por outro lado, como nos indica Ainscow (1998), a mudança exigida por processos de inovação, “especialmente quando ela implica pessoas que são levadas a adotar novas maneiras de pensar e de agir, é difícil e morosa” (p. 34). Realmente, a maior parte das mudanças envolve valores, autoimagens e, também, atitudes, requerendo respostas, muitas vezes, prejudicadas por modelos mentais e rotinas organizacionais residentes, endereçados a cada situação com a qual os indivíduos e as organizações se deparam. Mesmo perante a decisão de mudar, o processo é, por si só, inerentemente difícil: traz inseguranças, medos, ansiedades e sentimentos de grandes ameaças.

Reconhecendo-se que o professor é um dos principais elementos de todo o processo educativo, como refere Michael Fullan (1991) citado por Warwick (2001) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p. 115). Neste sentido, também Vilar (1993) diz que “no âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação ou mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores” (p. 18), processo onde as atitudes que compõem o quadro mental dos mesmos jogam papel relevante

Assim verificamos existir uma relação entre inovação e a atitude com que os implicados no processo encaram a primeira, neste caso a atitude dos professores. Por outro lado os conceitos de inovação e mudança são, muitas vezes, usados indistintamente, sendo que, se o primeiro contém o segundo, já o mesmo não se aplica em situação inversa.

Porém, em ambos podemos encontrar fatores condicionantes e limitadores que se refletem em duas grandes ordens de razões apontadas como consubstanciando a resistência

normalmente verificada. Por um lado, temos os fatores de ordem estrutural e organizacional e, por outro, os fatores de ordem individual merecendo aqui papel de destaque o docente e os elementos de ordem cultural, onde as atitudes e comportamentos se localizam.

## 1. Atitude e Inovação

O conceito de atitude foi desenvolvido pelos psicólogos no domínio do comportamento, surgindo na década de 20 no âmbito da Psicologia. Mais recentemente ganhou grande notoriedade com a Psicologia Social. Transportado para outras áreas científicas, também na educação acaba por “considerar-se um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que a educação se debate, nomeadamente o da inovação pedagógica.” (Cardoso, 2003, p. 22).

É um conceito que, como tantos outros no universo das ciências sociais, apresenta inúmeros constructos pelo que quando tentamos definir atitude, constatamos não existirem consensos, variando, por exemplo, em função da perspetiva com que é encarada nos diversos estudos onde surge.

Porém, apesar da polissemia apontada, Grawitz (1986) sublinha a permanência de algo comum em todas as definições quando refere que “a atitude implica um estado no qual o indivíduo responde de determinada forma a determinado estímulo” (p. 552). Na mesma linha segue Cardoso (2003) quando indica que no seu estudo a atitude foi “encarada como uma disposição a reagir de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente.” (p. 22).

Já se ali encontramos características comuns, podemos perguntar-nos acerca do modo como aquele “estado” ou aquela “disposição” se formam. A resposta a esta questão leva-nos à definição de Postic (1979) quando sustenta que “a atitude é a organização dos processos de motivação, percetivos, cognitivos, afetivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a selecionar os estímulos e a reagir especificamente” (pp. 247-248). Ora se na segunda parte da definição descobrimos as características já referidas, na primeira, verificamos que elas decorrem de um processo de estruturação resultante das experiências de cada um, em face de um qualquer objeto. De facto, a atitude só se constrói em relação a algum referente, seja ele alguma coisa, alguém ou algum problema, tendo em conta o meio onde ela se forma, em função das respetivas influências e que condicionam a possibilidade da sua modificação, num processo que Grawitz (1986) designa por “*aprendizagem e condicionamento*” (p. 554). No mesmo sentido aponta Cardoso

(2003), quando refere que “as atitudes se formam através da aprendizagem e são amplamente influenciadas pelas experiências individuais e pelo contexto social em que estas ocorrem” (p. 24).

Deste modo, de forma algo consensual, são indicadas três características essenciais na estrutura da atitude: o facto de ser aprendida e organizada através da experiência, de predispor para a ação e de essas ações serem consistentemente favoráveis ou desfavoráveis em relação ao referente em jogo. É também com estes atributos que encaramos o presente trabalho, no quadro da análise das atitudes dos professores face ao referente em estudo.

Por outro lado, na sua definição, Wilson (1986) menciona que se trata de “uma orientação de avaliação relativamente persistente no que respeita a um objeto particular ou classe de objetos. Por outras palavras, é um «ponto de vista» regularmente persistente no que respeita a qualquer coisa, seja favorável, desfavorável ou neutra” (p. 295). Aqui podemos vislumbrar uma outra característica que releva quando falamos em atitude, a sua relativa estabilidade. Desta característica decorre que a atitude implica “a possibilidade de respostas da mesma ordem face a um objeto semelhante” (Grawitz, 1986, p. 553). Ainda, segundo Wilson (1986), ela depende de três variáveis fundamentais: o objeto ou seu referente, a direção favorável ou desfavorável face a esse objeto e por nós já observadas e, por último, a intensidade, variável que se relaciona com a estabilidade referenciada. Quanto maior força apresentar esta última variável maior estabilidade apresentará a atitude seja numa direção positiva ou numa direção negativa face ao objeto. É o que Grawitz (1986) designa por “a força de manutenção das atitudes” (p. 841). Para este último autor “A possibilidade de mudança é inversamente proporcional à rigidez da atitude e à intensidade do interesse que ela satisfaz” (p. 842).

Como vemos, para além de uma componente cognitiva (conceito do objeto a que se refere a atitude) e de uma componente afetiva (ligada a valores e sentimentos positivos ou negativos, favoráveis ou desfavoráveis) podemos encontrar uma componente comportamental que se relaciona com a verificação de uma predisposição para agir. De facto, a atitude é algo que não pode ser observado diretamente mas inferida indiretamente pelos seus efeitos nos atos do comportamento (juízos e escolhas), o que se traduz na consideração da relação existente entre atitude e comportamento. Esta é uma relação que nem sempre é linear apresentando-se como complexa já que o comportamento pode anteceder a mudança de atitudes na medida em que “as atitudes podem ser adotadas com o fim de justificar ou racionalizar comportamentos já ocorridos” (Cardoso, 2003, p. 23). No entanto, a sua utilidade decorre da consideração mais consensual de que a um comportamento subjaz uma atitude, tendo em conta a sua explicitada

natureza de estabilidade. Aliás, é nesta relação de causalidade que podemos focalizar a importância que ganhou na área da educação, nomeadamente, quando se pretendem compreender questões que com ela se relacionam, mormente a da inovação. É o que nos diz Cardoso (2003), quando refere:

“O que, em grande medida, contribuiu para a popularidade deste conceito foi o facto de a atitude ser um constructo mediador entre a forma de agir e a componente tendencial dos indivíduos, assumindo um papel preditivo do comportamento, face a um fenómeno ou objecto claramente identificados.” (p. 22).

Se em termos gerais as atitudes na educação são algo valorizado, a sua particular relação com a inovação não o é menos. Reconhece-se que, genericamente, qualquer inovação contraria hábitos e rotinas estabelecidas, provocando sempre reacções, sejam elas positivas ou negativas. Por outro lado, é também consensual que a inovação não se decreta, exigindo-se, ao invés, uma verdadeira implicação dos atores envolvidos num processo nunca acabado (Nóvoa, 1988).

Deste modo, quando perante um processo inovador torna-se necessária, antes de mais, uma mudança de atitudes, neste caso, dos professores. É por isso que a atitude dos professores e a sua maior ou menor receptividade à mudança se torna relevante quando perante a inovação, pois a compreensão das atitudes “permite abordar com sucesso os problemas práticos relacionados com a sua previsão e as suas possibilidades de mudança” (Grawitz, 1986, p. 558).

Como vimos as atitudes distinguem-se entre si consoante os objetos aos quais se referem. São ainda adquiridas, estáveis e persistentes, porém, também passíveis de alteração e de construção por cada um, tendo em conta os respetivos contextos em que se desenvolvem e desde que criadas determinadas condições (Alcántara, 1990; Wilson, 1986). Neste sentido, Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) indicam:

A atitude é algo que temos de construir em nós próprios. As condições, determinadas com a maior objetividade possível, são algo que temos de exigir, mas não apenas às entidades exteriores à escola. Também a nós próprios, à nossa escola, à forma como nela organizamos o ensino que proporcionamos aos nossos alunos (p. 10).

Na mesma linha de pensamento Porcher (1977) considera que “Para que haja verdadeiramente inovação é preciso, pois, que o professor esteja pronto a promovê-la e tomá-la a seu cargo e, por consequência, admitir, eventualmente o aparecimento de novas funções, de novos papéis e de novas tarefas.” (p. 137).

Para o sucesso de qualquer inovação, perspectiva-se, assim, a necessidade de um processo horizontal com uma verdadeira participação e implicação dos professores, assumindo importância a sua relação com fatores como o contexto e a cultura organizacional

(Sebarroja, 2001), de forma a prosseguir-se uma mudança de atitudes sempre necessária em qualquer inovação.

## **2. Inovação e Mudança – clarificação de conceitos**

O estudo das organizações enquanto tal, com a consideração dos diferentes fatores que delas fazem parte e nelas intervêm tem origem no mundo empresarial. Também o conceito de inovação surge no seio das empresas considerado como um fator fundamental para a continuidade e sobrevivência de qualquer organização. Neste contexto, trata-se de um conceito associado a modificações na organização “essencialmente relacionado com a eficácia e rentabilidade de um determinado sistema produtivo.” (Vilar, 1993, p. 13). Ainda fora do campo educacional, Camara, Guerra e Rodrigues (1997) definem mudança “como a alteração da estrutura e de forma de funcionamento de uma organização, com o propósito de a tornar mais competitiva e ajustada às realidades do mercado.” (p. 165).

É reconhecido que a organização escola se diferencia com clareza de qualquer organização empresarial seja em face da matéria-prima com que trabalha, os processos que utiliza ou o produto que pretende. Daqui decorre que, apesar de podermos vislumbrar alguns pontos de encontro, no âmbito educacional a definição de inovação apresente necessariamente diferenças. No entanto, dado o carácter polissémico que assume, preferimos fazer a sua caracterização a partir da consideração das características básicas apontadas por alguns autores, clarificando de seguida a dissemelhança existente entre inovação e mudança.

Tal como vimos, se no âmbito empresarial os dois termos são utilizados algo indistintamente, o mesmo não deverá suceder na área educacional pois, nesta, expressam conceitos diversos.

Assim, Huberman citado por Vilar (1993) indica três características fundamentais para a inovação educativa: apresentar como objetivo essencial uma melhoria qualitativa dos processos, provocar aspetos de rutura com os processos vigentes e permitir um ponto de partida para um novo equilíbrio. Neste entendimento, a inovação distingue-se da mera modificação de variáveis, de uma renovação e de uma revolução.

Cardoso (2003), na linha de vários autores, destaca quatro atributos essenciais, normalmente encontrados nas definições de inovação: novidade, mudança, processo e melhoria. Nesta perspetiva, estaremos perante uma inovação se confrontados com algo de novo no sentido de que nunca foi tentado, pelo menos em determinado contexto; se acontece uma mudança, mas uma mudança intencional, claramente evidente e com a exigência de uma

ação persistente assente num esforço premeditado; se o seu processo sucede num horizonte temporal e histórico específico a partir de componentes articuladas de pensamento e ação, permitindo a respetiva avaliação; se perspectiva melhorar a prática educativa assente numa visão fundada em valores com o objetivo de prosseguir um ideal.

Na sua definição de inovação, Miles, citado por Correia (1989) realça a característica de mudança intencional para a prossecução de objetivos que permitam a melhoria da eficácia do sistema.

Como vemos, verificamos que em qualquer inovação encontramos a mudança mas o inverso não se verifica, apresentando-se aquela como muito mais abrangente. Como nos diz Fernandes (2000) “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação.” (p. 48).

Para além disso, sublinhamos que, tal como já tínhamos visto com Huberman citado por Vilar (1993) e com Cardoso (2003), inovação não é renovação. De facto, apesar de em ambos os conceitos podermos encontrar a ideia de mudança, a inovação “instaura” enquanto que a renovação apenas “restaura” (Patrício, 1988, p. 8) o que implica algo de verdadeiramente novo, não significando “apenas a recuperação de práticas do passado” (Fernandes, 2000, p. 48), isto é, produzir alguma coisa com novas roupagens sem mudar o fundamental. Neste caso, eventualmente, estaríamos apenas na presença de uma mudança.

Por último, alusão à distinção que Correia (1989) indica entre inovação instituída e inovação instituinte. Refere-se à primeira como aquela inovação exterior à escola, na medida em que parte de um poder instituído, a partir de uma planificação e um enquadramento legal a aplicar na mesma. No caso da segunda, apresenta-a como a inovação que surge da iniciativa dos professores de forma a corresponder a solicitações específicas não previstas e colocadas por aquela institucionalização determinada pelo poder exterior à escola, com características de originalidade.

Próxima da última distinção, Fernandes (2000) distancia o conceito de inovação educacional do conceito de reforma, assentando a sua análise precisamente na existência ou não de um planeamento centralizado e imposto de fora. Assim, alude à inovação sempre que implique uma mudança com origem nas escolas e construída pelos professores e a reforma quando perante mudanças planeadas centralmente e decididas à priori.

## **2.1. Resistência à inovação e mudança**

Ao longo dos pontos anteriores fomos já aflorando que qualquer processo que implique mudança enfrenta sempre resistências, seja quando se exige uma mudança de

atitudes, seja perante algo que se revele como uma verdadeira inovação com toda a carga de mudança que também comporta. Por isso, esta é uma problemática que importa ter presente, sempre que se pretende o sucesso de qualquer inovação, com a necessária mudança de atitudes.

Neste contexto, se pelo menos de forma genérica esta é uma ideia consensual, importa agora conhecer alguns dos fatores mais apontados e que explicam aquelas resistências.

Antes de prosseguir, queremos aqui realçar que quando se fala em resistência à mudança estamos a falar de algo que se aplica à resistência à inovação. Como vimos, o atributo mudança, com as características já apontadas, está sempre presente em qualquer processo de inovação. É por isso que não faremos a distinção entre resistência à mudança e a resistência à inovação, visto as condicionantes apontadas se aplicarem a ambas situações.

### **2.1.1. Constrangimentos à inovação e mudança**

Do âmbito das organizações empresariais podemos retirar alguns aspetos que, como veremos, com adaptações se repetem quando da consideração da organização escola e que, também aqui, podem e devem ser ponderados no que toca ao tratamento da questão em apreço, a resistência à mudança. Assim, neste campo de estudo, Camara *et. al.* (1997), embora reconhecendo um aspeto positivo da resistência à mudança e que consiste no permitir previsibilidade e estabilidade ao comportamento das organizações, indicam-na como uma possível “fonte de conflito funcional e diminuir a capacidade de adaptação e o progresso organizacional.” (p. 173). Os mesmos autores referem duas grandes ordens de razões, a resistência individual e a resistência organizacional.

A primeira é a protagonizada por cada um dos elementos da organização considerados individualmente, apontando várias causas: o hábito, na medida em que todo o ser humano recorre a comportamentos rotineiros e programados como forma de responder à complexidade da vida quotidiana. Quando perante a exigência de uma alteração desses hábitos surge uma natural resistência; a natural necessidade que todos temos de nos sentirmos seguros, posta em causa pela mudança, nomeadamente quando perante novas exigências colocadas pelo reequacionamento das nossas funções; fatores de ordem económica que poderão sofrer alterações num sentido não desejado; o medo do desconhecido com toda a carga de insegurança e ambiguidade que representa; a informação seletiva que todos fazemos acerca do mundo que nos rodeia no sentido da estruturação de um quadro mental que não ponha em causa as atuais perceções, representações e atitudes que lhe subjazem. Este último aspeto

revela a existência de uma tendência de ignorarmos a informação que ponha em causa a realidade que cada um de nós construiu ou pelo menos de reconduzi-la à mesma.

A resistência organizacional relaciona-se com a “resistência oferecida pelas Empresas ou organizações em si mesmas” (Camara *et al.*, 1997, p. 174). Os mesmos autores começando por se referir à relativa estabilidade verificada nas técnicas de ensino utilizadas nos últimos 20 anos nas instituições de ensino, menciona as 6 razões principais que Robbins indica como explicação para a resistência organizacional: a inércia organizacional que se relaciona com os mecanismos estruturais que existem nas organizações como garantes da sua própria estabilidade. É o caso, por exemplo, dos mecanismos de recrutamento; a maior ou menor extensão da mudança, sendo que quanto menor o seu âmbito menores os efeitos da mudança; a resistência colocada pelo grupo que acaba por influenciar membros mais abertos à mudança. Estamos a falar do fator que se relaciona com a inércia do grupo; a ameaça que constituem os novos conhecimentos técnicos e que acabam por colocar em causa os conhecimentos existentes, levando a uma resistência orgânica relativamente à adoção de novas estratégias e métodos; a ameaça à estrutura de poder existente, geradora de resistências individuais e institucionais; a ameaça à disponibilização de recursos, na medida em que poderá verificar-se uma sua diferente distribuição, com sectores eventualmente mais favorecidos relativamente a outros, partindo do pressuposto de que são sempre escassos.

Paralelamente ao aspeto positivo identificado para o comportamento das organizações, embora com um foco mais individual, também na área educacional, se reconhece um aspeto natural e até em certa medida também positivo na resistência à mudança, considerando-a como uma estratégia defensiva face a ameaças ao amor-próprio, permitindo a estabilidade psicológica necessária, fruto da construção de imagens e papéis organizacionais entretanto construídos (Whitaker, 2000). Ora, fundamentalmente, quando a mudança é proposta, ou, até, forçada a partir de fora, vemos aquelas imagens colocadas em causa, esvaziando-se as bases do nosso comportamento, pelo que cada membro da organização, neste caso da escola, tenta manter o mais possível o seu status quo. Aqui estamos perante uma resistência de carácter individual que Roger Plant referido por Whitaker (2000) considera no âmbito da resistência comportamental. Esta é aquela que se traduz nas reações dos indivíduos e grupos da organização a partir das perceções e pressupostos dos mesmos.

Para além desta forma de resistência, o mesmo autor sugere a existência de uma resistência sistémica que acontece quando se verifica um défice de conhecimento, de capacidade de gestão e de circulação de informação, portanto mais relacionada com a organização em si mesma. Assim, para além do nível pessoal, aponta algumas causas da

---

resistência organizacional que vão desde o medo do desconhecido, a deficiente ou falta de informação, fatores históricos, passando por outras já referidas atrás e indicadas por Camara *et. al.* (1997) como a ameaça à base de poder e às técnicas e competências nucleares. O autor realça, ainda, a existência de uma cultura organizacional de baixa confiança.

Por outro lado, com muita maior visibilidade nas últimas décadas, vivemos numa sociedade em rápida e acelerada mudança, ao nível de valores, crenças e estruturas que acabam por exercer uma pressão externa no sistema escolar. Resultado desta pressão, nas palavras de Whitaker (2000), foi “aprovada mais legislação educativa desde 1980 do que em toda a história da educação.” (p. 9).

Deste modo, verificamos a exigência colocada às escolas no sentido de se adaptarem a novas necessidades o que acaba por se refletir em pressões internas e de âmbito organizacional. Foi o que se verificou, fundamentalmente, a partir dos anos 60 com a tentativa de garantir o acesso universal à educação e que levou à massificação do ensino. Esta circunstância, por sua vez, originou a produção de respostas estandardizadas e rotineiras que, ao invés de corresponder à diversidade imposta por aquela massificação, introduziu práticas e procedimentos uniformizados o que acaba por se traduzir numa resistência estrutural à mudança e inovação.

Assim, atualmente, podemos identificar aqui o “fator herança” que Whitaker (2000) descreve como “a tendência para se manter fiel às estruturas do passado.” (p. 18) e que se reflete numa estrutura mais ou menos rígida que as escolas ainda apresentam no que toca ao seu funcionamento e organização. Nesta estrutura, “sobressai a organização burocrática do sistema e a excessiva centralização na tomada de decisões.” (Cardoso, 2003, p. 39). Como componente da rigidez, Hargreaves (1998) realça a ênfase colocada nas aptidões básicas, no currículo e em processos de avaliação definidos e controlados de cima, numa dinâmica resultante de um contexto de modernidade que não responde às atuais exigências. Na linha do anterior autor, Fernandes (2000) refere-se à estrutura hierarquizada das disciplinas, e à organização em departamentos e grupos curriculares, avançando, ainda, com a certificação e graus académicos atribuídos e com a existência de um desenvolvimento de atividades homogéneo e padronizado.

Ora, sempre que na presença de inovações que, de alguma forma, ameacem as referidas rotinas, seguramente se verificarão resistências organizacionais e individuais. Não ajuda o contexto que atualmente se vive e se traduz numa limitação do debate de questões fundamentais e do envolvimento dos participantes nas respostas e soluções. Whitaker (2000) identificava um contexto com estas características como de polarização” querendo referir-se

ao “facto do debate sobre a educação ser conduzido num clima de disputa e discórdia.” (p. 17), em que todos parecem ter uma opinião sobre a educação.

De facto, inovar, com todos os aspetos que encerra é, quase sempre, um processo difícil requerendo esforço e capacidade de adaptação mas, no âmbito educacional ele é imprescindível, pois, como sublinha Fernandes (2000) “Actualmente todos parecem reconhecer que é indispensável ganhar os professores para os esforços da mudança.” (p. 76). Perante a inovação, o professor, como elemento fundamental que é na organização escola, também se vê diante de um desafio, dada a modificação de hábitos e rotinas com que se confronta, modificação essa “acompanhada pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência.” (Cardoso, 2003, p. 41). Ao mesmo tempo, todos os outros fatores apontados, sejam de ordem estrutural e organizacional ou de ordem individual, podem manifestar-se no comportamento destes profissionais, numa relação interdependente.

Assim, terminamos salientando que as organizações não existem nem subsistem por si próprias, sendo elas mesmas constituídas por pessoas. Daí resulta a relação que podemos sempre encontrar entre fatores de ordem estrutural e organizacional e fatores de carácter mais pessoal e individualizado. É o que acontece, por exemplo, com a ponderação do fator cultural na vida organizacional. Considerando este fator, Hall e Shieh referenciados por Fernandes (2000) reconhecem que a cultura organizacional constitui-se, influencia e é influenciada pelas atitudes e valores dos membros da organização, bem como se reflete no desenvolvimento da mesma. Esta é uma análise que ganha o seu espaço com mais veemência a partir dos anos 90. Surgindo das ciências da administração e gestão empresarial, nela tem sido relevado o papel da cultura organizacional no funcionamento das organizações, mormente quando perante processos de inovação e mudança considerando a dimensão implícita que encerra.

É a importância da consideração do fator cultural como relevante condição para o sucesso de processos de mudança e inovação que veremos, de forma breve, no ponto seguinte.

## **2.2. Os fatores culturais na inovação e mudança**

Muitas vezes os professores foram responsabilizados pelos falhanços verificados nos mais variados processos de inovação e reformas educativas, nomeadamente a partir de uma ótica de análise individual e corporativa. Mais recentemente olha-se para atributos organizacionais como outra importante variável de análise no estudo do fenómeno. Neste sentido aponta Fernandes (2000) quando indica que “É necessário conhecer melhor a escola enquanto organização e o seu papel na concretização das inovações” (p. 98).

---

Ora as organizações, e nestas as escolas, são unidades socialmente construídas pelos membros que as compõem (Lima, 1992; Vilar, 1993) e não apenas um somatório de atores e de práticas. Por isso, nos últimos anos, atributos organizacionais de ordem cultural e simbólica têm sido realçados pois “para tentar introduzir qualquer mudança na escola, é indispensável estar atento às relações sociais que nela ocorrem e que são componentes essenciais da sua cultura organizacional.” (Fernandes, (2000, p. 96). Também Whitaker (2000) se refere ao contexto organizacional como condição para a mudança sublinhando que “Uma das chaves para o êxito na gestão da mudança é a sensibilidade para com os fatores culturais.” (p. 111). De facto, já vimos que as reações dos professores às mudanças quando confrontados com inovações podem relacionar-se com fatores de várias ordens. Porém, assume especial importância “o sentido que lhe atribuem e a possível conciliação dessas inovações com crenças e teorias já interiorizadas que fazem parte da cultura da escola” (Fernandes, 2000, p. 73).

Assim, para além de componentes a ter em conta e que se constituem como condições fundamentais na prossecução de qualquer processo de inovação, relacionados com a sua horizontalidade, com o envolvimento dos docentes na respetiva planificação e implementação, uma correta circulação de informação e práticas baseadas na colaboração (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998; Sebarroja, 2001; Whitaker, 2000) ou o tempo (Fullan, 1993), encontramos os pressupostos, crenças, valores e atitudes que se vivem no contexto organizacional e que afetam a atividade formal e informal da organização e dos seus elementos. Estes são fatores de ordem cultural e simbólica que se incluem na cultura organizacional que importa considerar.

É neste contexto que surge a importância de um olhar sobre a escola enquanto organização. Trata-se de uma abordagem transportada para a área da educação a partir dos anos 70, segundo Costa (1996) fruto, fundamentalmente, de duas circunstâncias: os sucessos nas investigações realizadas no âmbito da cultura de empresa e o contexto de mudança de um paradigma prescritivo para outro, descritivo. Neste enquadramento, o significado da organização não o dão só as prescrições legais mas as próprias pessoas envolvidas, não o dão só os factos objetivos mas as dimensões implícitas, os símbolos que criam, que se constroem subjetivamente e se partilham no grupo. Assim, a análise da organização deve procurar a subjetividade humana como forma de conhecer e interpretar a sua realidade, baseada “na análise da linguagem, das metáforas, dos valores, das experiências, das percepções em ordem à compreensão do sentido que os indivíduos colocam na sua acção” (Costa, 1996, p. 129).

No sentido referido, as escolas não podem ser olhadas como recipientes vazios de valores, expectativas e normas informais que lhes são próprias. A análise desta dimensão cultural permite dar relevo a um conjunto de elementos construídos socialmente, através das suas manifestações em meio escolar, sejam verbais e conceptuais, visuais ou comportamentais, mormente no sentido de compreender como os diversos atores reagem à mudança. Sem a consideração destes elementos, dificilmente se conseguirão implementar processos de mudança, para além do plano das intenções, fundamentalmente aqueles que partem do exterior da escola.

Naturalmente, os atores escolares tendem a ser resistentes à mudança, principalmente se as propostas de mudança incidirem nos pressupostos básicos das suas representações. Porém, se esta dimensão simbólica não for conhecida e tida em conta, mais dificilmente se tornará possível prosseguir caminhos novos.

Considerando os aspetos assinalados, importa saber como é que variáveis individuais como o sentido de autoeficácia ou os conhecimentos e experiência prévia mas também aspetos organizacionais como a formação, a disponibilidade de recursos e apoios ou os diversos contextos inerentes aos diferentes níveis de ensino se relacionam com as atitudes dos professores face à *inovação inclusão*.

---

## Capítulo 3

### Inovação e Inclusão na escola

---

Também no âmbito das respostas educativas preconizadas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais surgem tensões e dilemas estruturais e individuais, próprios de um processo inovador, relacionados com a escola enquanto organização e com os elementos que dela fazem parte. De facto, como verificámos no capítulo 1, importantes organismos internacionais defendem um conjunto de princípios, consubstanciados em valores que proclamam o direito à educação de todos num contexto normalizado, junto dos seus pares numa escola regular. Estas orientações acabaram por se refletir no quadro legal de muitos países, enformando os respetivos sistemas educativos.

Assim, preconiza-se também a inclusão da pessoa com qualquer especificidade, relacionada com uma condição de deficiência ou outra, em todos os domínios da vida social e o seu direito à plena cidadania com a consequente abertura da escola às crianças com necessidades educativas especiais, perspetivando a construção de uma *Escola Inclusiva*. Exige-se, agora, que se parta da consideração do ser humano com características distintas, apreciando cada uma das diferenças. Deste modo, em cada contexto, nomeadamente o escolar, ao invés de serem eliminadas as diferenças, elas deverão ser valorizadas e a escola terá que olhar “para as diferenças individuais como algo que deve ser incentivado e motivo de regozijo” (Ainscow, 1998, p. 22). Esta nova perspetiva requer a organização de um conjunto de respostas que permitam o desenvolvimento da plenitude das potencialidades de cada aluno, seja ou não portador de qualquer tipo de especificidade, pretendendo uma vida em comunidade valorizada por todos.

Como também vimos estamos perante uma alteração de conceitos, passando-se do conceito de *Integração* ao conceito de *Inclusão*, cuja concretização, em nosso entender, se configura como uma inovação, nomeadamente em contexto escolar.

Porém, os caminhos para atingir tal objetivo estão, num contexto de massificação no acesso à escola, repletos de dificuldades, pressupondo um conjunto articulado de requisitos, ponderados numa perspetiva multidimensional e considerando os fatores envolvidos.

Por sua vez, a construção de uma escola inclusiva, apresentando-se como um processo inovador, apresenta dificuldades e constrangimentos que decorrem das mudanças exigidas e

que, ainda que com especificidades próprias, também espelha muitos dos obstáculos genericamente apontados a qualquer outro processo de inovação.

Dos fatores de que depende a transição para uma escola inclusiva, há um que sobressai, na medida em que é mencionado por grande número de autores e objeto de estudo. Estamos a falar da necessária mudança de atitudes, seja da sociedade em geral, seja dos profissionais mais diretamente ligados à educação e, dentro destes, os professores. De facto, quando se fala em educação inclusiva, fala-se, antes de tudo, de um sistema de valores e crenças (Sanchez, 1996), refletidos nas atitudes que construímos, por sua vez, pressuposto de comportamentos adotados.

Também Bénard da Costa (1996) menciona que este processo depende muito “da atitude do corpo docente da escola” (p. 156), ao que é seguida por Correia (2001) quando considera como primeiro pressuposto para a reestruturação do sistema educativo as “atitudes, não só as nossas, como profissionais da educação, mas também as da sociedade em geral, que devem servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão” (p. 128).

Ao mesmo tempo, é hoje reconhecido que, quando perante processos de inovação como o exigido numa escola inclusiva, as atitudes são condição determinante do seu sucesso e como “as atitudes são preditoras das condutas; se se quer que as condutas mudem, torna-se necessário modificar as atitudes” (Montmollin, 1990, p. 131).

## **1. Inclusão e Inovação**

### **1.1. A inovação inclusão**

Como vimos, fruto da evolução de valores e conceitos, a partir de finais dos anos 70 começou a crescer uma oferta a todas as crianças, independentemente dos problemas apresentados, de uma educação no quadro das escolas regulares em preferência às instituições especiais (cf. Cap. 1). A organização de um conjunto de respostas adequadas às suas necessidades especiais de forma a permitir o máximo da participação destas crianças, em atividades educativas, em conjunto com os seus colegas sem necessidades especiais passa a ser o objetivo. Apesar da escassez de recursos, as crianças com necessidades especiais, designadamente devidas a deficiência passam, em cada vez maior número, a frequentar as escolas regulares.

Estávamos no início de um período marcado pela integração escolar que, por sua vez, se constituía como uma etapa em face da pretendida integração social de todas as crianças e também da criança com deficiência. Neste sentido, encontramos aqui um primeiro passo para o desenvolvimento de novas representações e atitudes, favorecidas pelas interações entre alunos deficientes e não-deficientes, com reflexos na vida pós-escolar (Brown, 1989; Vayer & Roncin, 1992). Assim, numa perspectiva mais ampla, a integração escolar é o início de um caminho para a prossecução da integração social, com a participação autónoma e produtiva da pessoa com deficiência na vida em sociedade, em paralelo com o que acontece com qualquer outra pessoa pertencente ao mesmo grupo, o que passa pela maximização da sua capacidade de realização.

Porém, surgem vozes críticas à forma como se verifica o processo, reclamando-se mudanças ao modo como são postas em prática as respostas organizadas, em face da Escola Inclusiva entretanto proclamada na Declaração de Salamanca. Neste contexto surgem afirmações salientando que “a preocupação dominante em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só vem prejudicar as crianças em causa” (Bénard da Costa, 1996, p. 151). Perante o quadro já descrito que reflete uma evolução de conceitos relacionados com a educação especial, nomeadamente a conceptualização de necessidades educativas especiais, suporte de todo um novo entendimento, aquela afirmação parece apresentar-se como contraditória ou, pelo menos, provocatória.

No entanto, alguns anos mais tarde, o mesmo autor reafirma a sua convicção, quando refere criticamente que “a perspectiva dominante de educação especial se torna desvantajosa para as crianças que se propõe servir” (Ainscow, 1998, p. 27). Mas que perspectiva é esta? Ainscow refere-se-lhe designando-a de “perspectiva individualizada” (Ainscow, 1998, p. 27), querendo significar que a escola, perante alunos com dificuldades escolares, organiza respostas, tendo em conta, apenas, as características individuais desses alunos, sendo que as próprias dificuldades educativas assentam nessas mesmas características. Para alguns (Fulcher, 1989), esta foi a visão dominante, quando se tratava de atender alunos com NEE, o que se considerou como o *olhar individualizado*, norteador da organização daquelas respostas.

Assim, desde finais dos anos 80, surgem críticas à estratégia então iniciada, no que concerne ao atendimento de crianças com NEE integradas em escolas regulares (Hegarty, 2001), acentuando-se nos anos 90 e incidindo, por exemplo, na intervenção educativa compensatória verificada.

Bénard da Costa (1996) resume a quatro argumentos a base desta contestação:

- a necessidade educativa especial não resulta unicamente de problemas inerentes à própria criança –seja a sua condição física, seja o seu enquadramento familiar e sócio-cultural – mas relaciona-se também (e muito especialmente) com a situação global vivida na sala de aula em que se inclui a personalidade do professor e a sua estratégia pedagógica, o currículo e a forma como é transmitido a cada aluno, a interacção aluno-professor e aluno-aluno, os materiais educativos utilizados e, numa forma geral, todo o ambiente da classe;
- a separação da criança da classe pode acarretar consequências negativas para a sua auto-imagem, passando a considerar-se como diferente e diminuída;
- a permanência na sala de apoio representa, muitas vezes, uma menor estimulação, uma interacção mais pobre com os colegas, um currículo mais restrito, oportunidades educativas mais limitadas;
- o facto dos especialistas (professores especializados, terapeutas, etc.) permanecerem em espaços próprios, impede que exerçam a importante acção formativa que poderia ser a sua se estivessem em contacto directo e constante com os colegas de ensino regular (p. 152).

De facto, abriram-se as portas da escola regular a alunos portadores de deficiência. Esta abertura mostrou-se positiva, nomeadamente quando se compara com a situação precedente. Porém, esta “escola integrativa está ainda desfasada de alguns dos valores que, no final do século, são mais caros a alguns dos sistemas educativos” de vários países como é o caso dos da Comunidade Europeia (Rodrigues, 2001, p. 18), seja pelo facto de, ainda assentar num modelo enraizado na avaliação e na categorização, seja por não se ter conseguido uma verdadeira integração social (Sanchez, 1996). Favoreceu-se o acesso à escola regular, mas não se conseguiu uma verdadeira participação na vida da própria escola. Durante anos, os docentes de educação especial tentaram responder aos alunos com NEE, retirando-os da sala de aula e ministrando-lhes um ensino individualizado, até aí considerado o mais adequado. Os alunos foram recebidos em turmas do regular mas, quase sempre, sendo retirados nas *horas de apoio*.

Assim, na maior parte dos casos, a integração escolar respondeu a um modelo em que as finalidades da escolaridade, a natureza do conhecimento e o processo de aprendizagem remetem para um paradigma em que a escolaridade é concebida como um processo no qual os professores sabem e transmitem os seus conhecimentos a quem os necessita de saber, os alunos (Ainscow, 1998). Deste modo, para Skirt, referenciado pelo mesmo autor, as escolas convertem-se em lugares racionais de saber organizados para transmitir conhecimentos e em que os alunos com NEE são artefactos do currículo tradicional. Como consequência, aqueles alunos que não aproveitam os conhecimentos como se exige, por causas pessoais, psíquicas ou sociais, consideram-se alunos com NEE, tendo que ser isolados, e tratados individualmente, dado que as suas características individuais impedem o seu percurso escolar.

É nesta medida que o processo de ensino/aprendizagem de crianças integradas se realiza, a partir do tal *olhar individualizado*, dirigido pela consideração das dificuldades educativas como resultado das características do próprio aluno, a partir das quais se organiza a intervenção, plasmada em programas individualizados. Desta forma, a intervenção fica reduzida a uma perspetiva individualizada do problema, que produz efeitos, porventura, contrários à integração pretendida.

Estes efeitos perversos são explicitados por Ainscow (1998), como resumimos a seguir:

- “O impacto dos rótulos” (p.28) dos alunos, que podem diminuir as expectativas que os professores têm sobre os seus alunos, já que centram a sua atenção em classificações e categorias como base para as decisões tomadas. O autor indica que, apesar da legislação de alguns países ter abolido o uso da categorização para aquela tomada de decisões, existem estudos que mostram que a maneira de pensar e a prática ainda são fortemente influenciados por este fenómeno. A partir deste entendimento, os alunos são definidos não pelo que são capazes ou necessitam, mas pelas características que obstaculizam a sua aprendizagem, fruto do predomínio da perspetiva individualizada;

- “A estandardização das respostas” (p. 29): o facto de se centrar a atenção em determinadas crianças de modo individualizado, levou ao entendimento de que no próprio sistema regular a população escolar deve ser dividida em *tipos* de crianças a quem há que ensinar de modo especial ou, até, com professores diferentes. Se determinadas técnicas podem ajudar alguns alunos no acesso à escolarização, por outro lado, isto pode significar a estandardização de respostas especiais e significar o desvio das atenções, nomeadamente, no que toca à busca de outros importantes aspetos do processo que necessitam de ser melhorados para se atingir o sucesso nas aprendizagens e que não se relacionam com as características individuais dos alunos;

- “As limitações de oportunidades” (p. 29): a centralização da atenção em certas características dos alunos consideradas individualmente trouxe consigo uma forma de atenção individualizada que desembocou em que a criança passe muito tempo a trabalhar sozinha. Isto dificulta o estímulo que é trabalhar com os outros, prejudicando o sentimento de confiança e apoio dos demais perante a realização de uma tarefa. De facto, defende Ainscow, a maior parte das pessoas aprende melhor em atividades que envolvem outras pessoas. O próprio professor de educação especial pode ajudar à limitação das oportunidades. Se a sua atenção está centrada exclusivamente na criança integrada, pode estar a separá-la do resto da classe,

não facilitando a sua aprendizagem e integração. Ao invés, o trabalho deste professor dirigido a todos os alunos pode reduzir dificuldades de aprendizagem;

- “A utilização de recursos” (p. 30): o facto de uma escola procurar o máximo de recursos para atender a sua população escolar, é um objetivo que se pretende prosseguido pelos seus responsáveis. Outra questão distinta é a atuação pedagógica ser dirigida em função dos recursos que se considerem necessários para o desenvolvimento da sua tarefa. Normalmente, a maioria das escolas necessita de mais recursos face àqueles que são proporcionados pela administração aspeto, sem dúvida importante. Porém, isto não deverá estar ligado à dependência dos recursos para se organizarem respostas educativas, pois poderá levar a que se conclua que determinados alunos não podem ser ensinados com os recursos existentes. A escola deverá, antes, regular a sua atuação em função dos recursos disponíveis, de outra forma, as escolas podem condicionar-se a si mesmas, a sua atuação, perdendo tempo enquanto se espera por recursos adicionais, não se pensando em formas de utilizar eficazmente os existentes;

- “A manutenção do status quo” (p. 30): aqui, o autor refere-se ao facto de se considerar que o problema está na criança, sem atender a outros fatores baseados em processos sociais, políticos e de organização mais amplos, exteriores à própria criança. Desta forma, esquecem-se elementos como a organização e o currículo das escolas, não os submetendo a críticas, ao partir-se do pressuposto de que eram adequados à maior parte das crianças. Isto acaba por se tornar numa barreira à melhoria geral da escola, ao faltarem incentivos para refletir sobre as mudanças necessárias.

Estas cinco ordens de razões, de alguma forma, resumem o conjunto de críticas entretanto encetadas à forma e aos moldes como decorria o processo de integração, surgindo vozes clamando por mudanças (Ainscow, 1998; Bénard da Costa, 1996; Correia, 2001). Põe-se em causa o conceito de dificuldade de aprendizagem e de necessidade especial com a deslocação de uma perspetiva centrada nas incapacidades ou dificuldades das crianças para uma outra, orientada para a organização de um currículo que responda às suas individualidades (Niza, 1996).

Igualmente, na linha do que refere Ainscow (1990), Bénard da Costa (1996), alude que o “que distingue esta fase da anterior consiste na transferência de uma perspetiva centrada na criança, para uma perspetiva centrada no currículo” (p. 153).

Correia (2001), ao falar em escola inclusiva aponta o mesmo caminho, indicando o acesso ao currículo comum como uma possibilidade que deve ser posta à disposição do aluno, em conjunto e em partilha com os seus colegas sem NEE, o que para além de um acesso físico

e social, consubstancia uma integração cognitiva, na medida em que o que os “alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino bom ou claramente eficaz (...) não de um ensino de tipo diferente” (Wang, 1997, p. 55). É por isso que Correia (2001) refere que “O conceito de inclusão começa por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro não em termos de continuum educacional, mas dando relevância à permanência do aluno na classe regular” (p. 131).

Deste modo, reconhece-se que as dificuldades sentidas pelos alunos, surgem para além das suas características individuais, havendo a necessidade de considerar os “modos de organização da escola e do tipo de ensino que lhes é proporcionado”, o que exige a reforma das escolas “de modo a permitir-lhes encontrar respostas positivas para a diversidade dos alunos” (Ainscow, 1998, pp 21-22).

Neste contexto, as dificuldades na prossecução do novo caminho também se fazem sentir em Portugal não surpreendendo que Bénard da Costa (1996) sublinhe que mesmo após a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto “a orientação que a ela seguiu – a perspectiva centrada no currículo – esteja ainda longe de se implantar entre nós” (p. 159). Já depois da publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, Correia (2001) reafirma a mesma ideia.

Mais recentemente apontam-se as mudanças organizacionais que não se verificaram nas escolas como uma das principais barreiras à implementação de uma escola inclusiva (Freire & César, 2003). Neste contexto, com base numa reflexão sobre a investigação realizada nos dez anos subsequentes à Declaração de Salamanca, Ainscow e César (2006) referem que, em alguns casos, os processos adotados envolveram uma “transplantação” de práticas da educação especial para as escolas regulares, com programas que aí assumiram a forma de classes especiais, concluindo que a colocação de alunos com necessidades especiais “não foi acompanhada por alterações na organização da escola regular, no seu currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem” (p. 232).

Na sequência dos últimos autores também Ainscow e Miles (2008) referem ainda a confusão criada à volta do conceito de inclusão, indicando cinco perspetivas com que é assumida na política educativa de diferentes países. Correia (2008a) assinala o perigo que daqui pode advir quando indica que “o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objectivo que lhe deu origem (...) Caso contrário (...) pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode significar confusão e desilusão” (pp. 17-18). O mesmo autor, admitindo que em situação de absoluta necessidade as opções possam passar pela prestação de apoios especializados fora da classe regular, não excluindo portanto a

possibilidade de algumas respostas não estarem sempre, a tempo inteiro, na classe regular, tendo em conta a severidade da problemática e especialização da resposta necessária, indica que o conceito de inclusão “deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEES, tendo como arena educacional, sempre que possível, as escolas regulares da sua residência” (p. 12). No entanto, chama também a atenção para outros fatores como os recursos materiais e humanos existentes, a relação professor do regular com o professor de educação especial, a participação parental, o apoio de outros serviços e a formação dos agentes educativos.

Como consequência, passados mais de 15 anos após a proclamação do direito a uma educação inclusiva continua-se “a observar um hiato entre o que foi proclamado e as práticas desenvolvidas nos diversos espaços e tempos educativos, face à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE” (Santos & César, 2010, p. 158). No mesmo sentido indicam as conclusões de um estudo realizado com uma amostra de professores de vários países entre os quais Portugal, quando se refere que a grande maioria dos aspetos promotores da inclusão “na prática ainda se encontram numa fase de implementação minoritária e restrita a determinados contextos e sujeitos não se tendo alargado à escola enquanto instituição” (Grácio *et al.*, 2009).

Assim, porque contém os atributos essenciais identificados supra para a inovação educativa, entendemos que a inclusão de alunos NEE em ambientes escolares do sistema regular de ensino pode considerar-se um processo inovador: trata-se de uma novidade que, contendo uma mudança intencional, exige um processo articulado entre o pensamento e a ação, perspetivando a melhoria de uma prática educativa que assenta em valores, com o objetivo de prosseguir um ideal.

Porém, como inovador é um processo cheio de dificuldades e obstáculos que tem gerado dúvidas, disputas e confusões, não admirando, por isso, o surgimento de vozes críticas ao “modelo de ‘inclusão’ educacional” (Lopes, 2007, p. 28). No entanto, outros lembram que, as más práticas e experiências levadas a cabo não deverão levar à conclusão da existência de um impacto negativo dos princípios inclusivos (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b), razão pela qual se deverá pugnar pela qualidade dos processos a implementar, em que a “mobilização dos princípios de educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus pares” (Morgado, 2009a, p. 104).

Se numa primeira fase as escolas abriram as suas portas às crianças com NEE, importa agora promover as condições necessárias à criação de uma verdadeira Escola Inclusiva, como

diz Bénard da Costa (1996) “que garanta a educação e justiça social para todos” (p. 153), com a construção de respostas educativas mais eficazes, promotoras do desenvolvimento de competências académicas socioemocionais e pessoais até ao limite das capacidades de cada aluno. É um trajeto em que, como referem Ainscow e César (2006) se “torna necessário reconhecer que é um campo cheio de incertezas, disputas e contradições. No entanto, o que podemos dizer é que em todo o mundo têm sido feitas tentativas no sentido de facultar respostas educativas para todas as crianças, independentemente das suas características e, encorajados pela Declaração de Salamanca, a tendência geral é no sentido de criar estas respostas dentro de contextos educativos regulares” (p. 236).

## **1.2. Dificuldades e mudanças necessárias**

Terminámos o ponto anterior explicitando que o novo entendimento consubstanciado na criação de uma verdadeira Escola Inclusiva exige alterações profundas, nomeadamente no que toca à organização e funcionamento das escolas com o objetivo de conseguir uma diversificação curricular e um ensino eficaz que responda à diversidade. Esta diversidade, seja ela qual for, é colocada tanto pelos alunos com NEE, como pelos restantes, aliás, no sentido em que aponta a assinalada Declaração de Salamanca. Este processo pretende, por isso, a melhoria da escola como um todo, no sentido de conseguir atender melhor todos os alunos.

No entanto, são reconhecidas várias dificuldades que se levantam a este caminho e que importa considerar.

Marchesi (2001) mencionando um estudo realizado por Norwich, aponta quatro dilemas que continuam a povoar as representações que diferentes grupos de professores têm acerca de toda esta problemática:

1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?
2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE, ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?
3. O dilema pais-profissionais: no momento das decisões quem tem maior influência?
4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial? (p. 95).

De carácter mais genérico, Ainscow (1998) indica cinco dificuldades que resultaram do encontro de Consultores em Educação Especial da Unesco, realizado em 1988 e que apontamos muito sucintamente:

- inadequação de perceções e respetivas atitudes;
- rigidez de disposições legislativas e administrativas, nomeadamente no que toca à caracterização da deficiência e localização de recursos;

- falta de conhecimento já disponível;
- a visão da educação especial não como um serviço de educação mas como um programa de bem-estar social;
- a divisão e isolamento nos sistemas educativos entre a componente educação especial e educação regular.

Em face das dificuldades apontadas, para a sua superação e para que se prossiga na perspectiva apontada, reconhece-se que “as dificuldades experienciadas pelos estudantes resultam dos modos como atualmente as escolas se organizam e das formas de ensino que são facultadas” (Ainscow & César, 2006, p. 233).

Começando pelo segundo aspeto, surgiram um conjunto de práticas educativas e estratégias de ensino que refletem os princípios da educação inclusiva. Neste contexto, os educadores e professores dispõem de um conjunto de ferramentas, defendendo-se que quando utilizadas facilitam uma educação significativa e eficaz para todos os alunos e, especialmente para aqueles que apresentam limitações, para além dos ditos normais.

Hallahan e Kauffman (1994) indicam várias estratégias que, neste contexto, podem ser utilizadas: as “prereferral teams” (equipas de pré-classificação), o “collaborative consultation” (apoio consultivo), o “cooperative teaching” (ensino cooperativo), nas diferentes formas de organização que pode assumir, o “cooperative learning” (aprendizagem cooperativa), com o “peer tutoring” (ensino por colegas), o “reverse mainstream” (integração inversa), a participação parcial e a utilização de materiais específicos para a mudança de atitude em que os alunos sem NEE representam o papel de alunos com deficiência ou incapacidade (pp. 65-71).

Também Rodrigues (2001) realça várias contribuições, decisivas para a remodelação de estratégias e metodologias para uma intervenção educacional mais adequada: a contribuição de Vygotsky com a “Área de Desenvolvimento Potencial” (p. 26), a partir da qual o próprio David Rodrigues desenvolveu o conceito de “Área Sensível de Aprendizagem”; a “teoria da aprendizagem social” de Bandura (p.26); o “construtivismo”, inspirado nas perspectivas cognitivistas de Piaget (p. 27). O mesmo autor diz mesmo que estas contribuições são nucleares como inspiração para as novas metodologias na intervenção educativa com alunos com necessidades especiais. Destas, realça metodologias de ordem comportamental como o “Ensino Preciso” de Wolery, Bailey e Sugai (1992), a “Análise de Tarefas” de Hughes (1982) e a “Análise Ecológica de Tarefas” de David e Burton (1991) e de ordem cognitiva, entre outras, indica a “modificação do comportamento cognitivo” de Bos e Vaugh (1992) e “programas de desenvolvimento de competências cognitivas”, onde releva o

“Programa de Enriquecimento Instrumental de Feurstein” (p. 27). O último é explicitado entre nós por Fonseca (1998).

Neste âmbito, Cruz (2009) apoia-se na Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e na Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feurstein para explicitar aquilo que designa como “os três vértices do triângulo pedagógico” (p. 11): o que é o aluno, o que não deve ser o currículo e o que deverá ser o professor. Daqui conclui que para a criação de melhores condições de ensino é indispensável perceber quais os estilos cognitivos do aluno, centrar a preocupação mais no modo como os alunos aprendem e resolvem os problemas do que no produto, estabelecer pessoalmente a evolução de cada aluno estabelecendo-o como referência de si próprio e não o comparando com “médias frias e impessoais”, perceber “qual é o momento de desenvolvimento e que domínios estão envolvidos em determinado período da vida” dos alunos e, finalmente, ter presente que as competências intelectuais dos alunos são modificáveis, pelo que essa modificabilidade deve ser estimulada (pp. 18-19).

Rodrigues (2001) menciona ainda o computador e a corporeidade como duas das modalidades de mediação mais recentes e valorizadas, como complemento ao professor.

Muitos outros autores expõem e fazem referência a estas e outras estratégias e metodologias, no entanto, aquela a que todos, de uma forma geral, dão particular importância, nomeadamente para a organização de uma intervenção educativa a alunos com graves dificuldades de aprendizagem, é a aprendizagem cooperativa. Este é um modelo que, ao contrário do anterior, em que o professor, sozinho, trata de satisfazer as necessidades de uma turma inteira, são os próprios alunos que se ajudam mutuamente, participando ativamente na sua própria educação (Sanchez, 1996). Trata-se de uma estratégia em que o professor coloca os alunos em grupos de trabalho, organizados heterogeneamente, por exemplo, agrupando alunos com dificuldades especiais a outros mais capazes nos conteúdos em estudo. Dados de investigações realizadas em 1986 por Slaven e Maden apontam para a melhoria de resultados escolares de todos os alunos com a utilização desta estratégia (OCDE, 1994). É aqui que cabem os já referenciados peer tutoring ou o peer-teaching (ensino por colegas) e que Bénard da Costa (1996) considera ter “uma indiscutível posição entre as estratégias pedagógicas” (p. 157). Estamos no âmbito daquilo que Ainscow (1997) designa como o “poder dos pares” (p. 17).

De facto, investigadores como Vygotsky e Piaget fundamentam o referido poder quando relevam a importância da vida social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, as percetivas, cognitivas, emocionais e sociais,

mostrando a investigação que a interação interpares desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de competências através da criação de construções mentais dinâmicas e criativas, através da experiência pessoal e confronto com os outros (Perret-Clermont, 2004). Partindo da *área de desenvolvimento potencial* de Vygotsky e do pressuposto de que a aprendizagem deve ser vista como um processo comunicativo César e Santos (2006) levaram a cabo um projeto de investigação que assentou no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre grupos de pares que incluíam alunos com NEE como instrumento para a promoção de ambientes escolares mais inclusivos. Os autores concluíram pela melhoria na apropriação do conhecimento matemático (o projeto desenvolveu-se na disciplina de matemática com a colaboração da respetiva docente), no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, bem como na criação de um ambiente mais inclusivo em que a diversidade passou a ser mais valorizada. Os resultados mostraram ainda que os ganhos se verificaram nos alunos identificados como apresentando NEE mas também nos restantes colegas, sublinhando os autores a importância do papel de mediação dos professores em todo o processo.

A Declaração de Salamanca apresentava já como pressuposto que “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27). Porém, no contexto de aplicação de estratégias e metodologias explicitado, a formação de professores assume papel de grande relevância como meio de serem disponibilizadas a estes profissionais ferramentas pedagógicas que permitam enfrentar os novos desafios com maior confiança e abertura. Assim, reconhecendo-se a importância de todo o pessoal educativo (Correia, 2008a) é realçado o papel dos professores, por exemplo, quando se menciona que a educação inclusiva “nomeadamente com a inclusão de alunos com condições de deficiência na escola regular, origina novos desafios para a formação de professores” exigindo-se “um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas” pelo que “a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores” (Rodrigues, 2008b, p. 7).

Na linha do entendimento referido não admira pois que a formação de professores para o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessários mas também de atitudes positivas preconizadas pelo movimento de inclusão, seja uma das necessidades mais expressas na literatura (Bénard da Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006; Correia, 2008a, 2008c; Florian, 2008, 2009; Morgado, 2009a; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008b). Esta é reconduzida tanto ao nível da formação inicial como ao percurso profissional dos professores com a formação em serviço ou pós-graduada, não se esquecendo a formação especializada.

Vários modelos e princípios são apontados pelos diversos autores, no entanto todos relevam como pano de fundo a importância de uma formação que dê corpo à necessária qualidade da educação, colocada ao serviço de todos os alunos através da qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos, numa palavra, através de um trabalho docente mais eficaz. Alguma investigação tem evidenciado a importância deste aspecto ao concluir que o ensino eficaz beneficia todos os alunos e não só os alunos com NEE (Demeris *et al.*, 2007; McGhie-Richmond, Underwood, & Jordan, 2007).

Paralelamente torna-se necessário diminuir nos professores a noção da falta de competências requeridas para o ensino a alunos com NEE, muitas vezes errada, dando-lhes confiança para colocarem em prática todos os seus conhecimentos e capacidades (Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010).

A um nível mais estrutural, se quisermos, mesossistémico, a mudança passa pela melhoria das escolas, ou como indicam alguns, pela prossecução de uma *escola mais eficaz* (Ainscow, 1997, 1998; Warwick, 2001). Ainscow (1998) chega mesmo a concluir que as escolas consideradas eficazes em geral, são aquelas que o também são a lidar com as necessidades especiais. Neste sentido Stoll (1991) citado pelo mesmo autor, refere que uma escola eficaz é aquela que “com ensino de qualidade na sala de aula, todas as crianças, independentemente de diferenças de classe social, podem fazer mais progressos do que a generalidade das crianças numa escola ineficaz com métodos de ensino pobres” (Ainscow, 1998, p. 34). É também aquela onde existe respeito pela individualidade, com uma cultura organizacional aberta ao exterior, promotora de processos de colaboração e que motive para a resolução de problemas (Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Wang, 1997). Quando tal sucede estamos na presença de escolas que apresentam “indicadores de inclusão” (Ainscow, 2007a, p. 14).

Dos referidos indicadores, pela sua importância, realçamos os processos de colaboração desenvolvidos dentro das escolas, entre os seus profissionais e entre aquelas e outras organizações escolares e instituições. Neste âmbito chega-se a defender que a abordagem inclusiva, mais do que a introdução de novas técnicas envolve a colaboração dentro e entre escolas, bem como a aproximação entre as escolas e a comunidade (Ainscow & Miles, 2008). Os mesmos autores evidenciam ainda que as práticas de colaboração devem ocorrer ao nível individual antes de se estender ao nível da organização, sendo que a necessidade das mesmas decorre do facto de que ninguém individualmente pode ser responsabilizado pela criação e desenvolvimento de uma escola inclusiva. Neste sentido, o compromisso com a diversidade exige o desenvolvimento de processos colaborativos internos

e externos por parte dos professores (Kugelmass, 2001). Para além do desenvolvimento de conhecimentos técnicos e profissionais a cooperação entre os envolvidos permite elevar os níveis de confiança nas suas capacidades para responderem às exigências colocadas por todos os alunos (Morgado, 2009a).

No *Modelo de Atendimento à Diversidade* que apresenta, Correia (2008a) expressa que “é fulcral que se respeite o princípio da colaboração” (p. 35). Realçando a essencialidade do trabalho em equipa nas planificações e intervenções, chama a atenção que estas não dependem só do trabalho do professor da turma. O mesmo autor identifica ainda a colaboração entre profissionais como componente primordial no processo de implementação de qualquer outro modelo inclusivo. Aqui destaca a colaboração em trabalho mais direto entre o professor da turma e o professor de educação especial e psicólogos, entre os profissionais da escola e as famílias e entre as escolas e a comunidade, nomeadamente com instituições que facultem serviços sociais, de saúde, terapêuticos e de reabilitação.

Deste modo, para além da colaboração dentro das escolas e entre os seus profissionais, também se defende que a cultura de colaboração deve extravasar os muros da própria escola, alargando-se à comunidade e a outras instituições que possam tornar-se numa mais-valia, por exemplo, na prestação de serviços e respostas específicas próprias da sua área de intervenção. Neste âmbito também a colaboração entre escolas se pode revelar como positiva no desenvolvimento de respostas mais inclusivas. Esta é uma estratégia sublinhada por Ainscow e Miles (2008) quando argumentam que pode fortalecer a capacidade de individualmente as escolas responderem à diversidade, embora a mesma nem sempre se mostre uma opção fácil no contexto de competitividade que vivemos.

De facto, se a colaboração entre escolas pode favorecer o novo entendimento, “um contexto competitivo que valoriza critérios redutores concebidos para determinar o sucesso cria barreiras ao desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo” (Ainscow, 2007b, p. 154). A publicação de rankings de resultados dos exames nacionais, verificada também em Portugal, é a face mais visível de uma política educativa que dificulta a referida colaboração e, na perspetiva indicada, dificulta a melhoria de respostas à diversidade, nomeadamente aos alunos com NEE. Daqui decorrem tensões e até contradições no quadro dos standards exigidos, por definição, em rota de colisão com o acolhimento da diferença. Neste contexto, o aluno que foge à norma passa a ser uma ameaça aos resultados a atingir pelas escolas que, por sua vez, são utilizados para distinguir aquelas que, supostamente, são as melhores. Apesar de ser reconhecido o potencial da colaboração nas suas várias vertentes as mesmas tensões também são identificadas noutros países (Ainscow, 2007b; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).

Como vemos, de acordo com esta visão, a promoção de uma escola inclusiva envolve aqueles que em determinado contexto escolar trabalham em conjunto na organização e desenvolvimento de respostas que permitam ir ao encontro das dificuldades reveladas pelos alunos, perspetivando atingir o seu máximo potencial. No entanto, também aqui se constata que tal abordagem transporta consigo novos desafios (Ainscow & César, 2006).

Por outro lado, se se torna necessário rentabilizar todos os conhecimentos que, tal como referem alguns autores, as escolas têm e não usam (Ainscow, 2007a; Ainscow & Miles, 2008), importa apoiá-las e quem nelas trabalha dotando-as das condições necessárias à operacionalização dos novos desafios. Tratando-se de uma inovação educacional, a inclusão necessita de um clima de confiança, sendo que este se funda no facto da escola sentir que possui os meios humanos e materiais necessários para a concretizar (Rodrigues, 2007). Paralelamente, considerando-se que o “envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades” (Morgado, 2009a, p. 108), encontramos aqui outro conjunto de fatores que não deve ser menosprezado quando se pretende a inclusão de alunos com NEE em ambientes escolares regulares, os apoios e recursos disponibilizados às escolas e aos professores.

Neste âmbito, em primeiro lugar, são de sublinhar o apoio e envolvimento das lideranças das escolas e dos pais.

O papel da liderança desenvolvida pelos diretores das escolas está documentado na literatura (Ainscow & Miles, 2008; Horrocks *et al.*, 2008; Villa *et al.*, 2005). A partir de uma revisão de literatura Riehl (2000) citada por Ainscow e Miles (2008), conclui pela existência de três grandes tipos de tarefas que devem ser tidas em conta pelos líderes das escolas: fomentar novos significados para a diversidade, promover práticas inclusivas dentro das escolas e estabelecer pontes entre as escolas e a comunidade. Também Villa e Thousand (2005) citados por Villa *et al.* (2005), indicam que, para facilitarem práticas inclusivas, os diretores devem, essencialmente, construir consensos em torno de uma visão de escola inclusiva; promover as condições necessárias a um desenvolvimento profissional dos professores com significado, em aspetos relacionados com as suas competências e confiança; criar condições organizacionais, por exemplo, relacionadas com o tempo necessário a processos de colaboração e ouvir as preocupações dos envolvidos; reorganizar e melhorar os recursos humanos e outros necessários; planificar e intervir junto da comunidade no sentido de a envolver em torno da nova visão.

Entre nós é igualmente sublinhada a importância da liderança da escola para a operacionalização de uma filosofia inclusiva.

Na linha de algumas das ações defendidas pelos autores já referidos, tidas como fundamentais na atuação do principal responsável da escola, Correia (2008a) identifica o diretor como “elemento-chave” de todo o processo, cabendo-lhe a tarefa de dar o “pontapé de saída” (p. 47). Partindo desta premissa, o autor indica para o diretor o compromisso com a promoção junto dos pais e outros membros da comunidade, do sentimento de pertença a um projeto educacional assente nos princípios da escola inclusiva. Cabe-lhe ainda a responsabilidade de disponibilizar formação e encontrar os apoios necessários, considerar a organização de tempos indispensáveis à planificação articulada entre docentes e compartilhar a liderança. Neste último aspeto, como proposta da direção da escola, realça a importância da criação de pelo menos uma equipa responsável pela implementação dos princípios inclusivos e duas pela operacionalização individualizada do processo, cabendo à primeira a avaliação do projeto da escola no quadro da sua articulação com a inclusão de alunos com NEE. Para a referida operacionalização individualizada o autor sugere a criação de equipas de apoio com uma ação prévia ao encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial. No entanto, quando tal se revele necessário, o aluno deverá ser acompanhado por uma outra equipa, responsável pela interdisciplinaridade entre serviços, apoios especializados e docentes.

Nos termos explicitados, a ação proposta para o diretor deve ser enquadrada, fundamentalmente, na promoção das condições para a organização de uma programação individualizada, perspetivando a sua operacionalização sem perder de vista a permanência do aluno na sala de aula.

Assim, se o apoio da liderança ao processo de inclusão é considerado como relevante para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas, podemos identificar em todas as propostas brevemente explicitadas uma relação com a comunidade onde encontramos, como sua componente, o envolvimento parental no processo educativo dos filhos que, ao mesmo tempo, são alunos da escola.

Em conjunto com uma liderança comprometida nos termos referidos, é reconhecida a associação entre escolas que apresentam boas ligações com os pais e uma cultura inclusiva (Ainscow & Miles, 2008). Neste sentido, a família deve ser um parceiro da escola nos novos desafios, dadas as vantagens que são reconhecidas para todos os envolvidos mas principalmente para o processo educativo de filhos e alunos, nomeadamente a que decorre de

---

uma maior implicação dos pais e que resulta numa melhoria da adaptação da criança à escola, à melhoria do seu autoconceito e rendimento escolar (Pires *et al.*, 2009).

O envolvimento parental e a assunção do seu papel de pais deve passar pelo acompanhamento próximo das tarefas e atividades escolares mas também pode ser concretizado através da sua participação nas organizações de pais e nos órgãos da escola, onde os mesmos podem conhecer as políticas educativas e colaborar nos processos de decisão. No primeiro caso, o apoio dos pais pode ser reconduzido essencialmente a dois grandes aspetos, a monitorização e apoio às tarefas escolares dos seus filhos e a sua participação na escola em reuniões ou outras atividades, aspetos que frequentemente os professores percebem não se verificar (Correia, 2008a).

Porém, infelizmente, também na participação, colaboração e apoio dos pais se identificam barreiras, relacionadas com o próprio sistema e organização da escola mas também com os pais. Do lado da escola a inexistência de pontes com a comunidade e com os pais ou a burocracia exigida, por exemplo, no processo de elegibilidade para aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial, são exemplos de barreiras. Do lado dos pais, os horários pouco flexíveis, a falta de informação, o stress quotidiano, as diferenças culturais e linguísticas, assim como experiências negativas no relacionamento prévio com a escola, são condicionalismos que se transformam num conjunto de obstáculos a superar (Correia, 2008a; Pires *et al.*, 2009).

Apesar das dificuldades, para além da referida atuação das lideranças da escola, Pires *et al.* (2009) apontam a qualidade da comunicação entre os intervenientes, a colaboração e convergência no interesse da criança e o estabelecimento de uma relação de confiança como facilitadores daquele que deve ser o papel dos pais no processo de inclusão. Quando os pais identificam uma boa relação do seu filho com o professor, reconhecendo, neste, competência, interesse e preocupação nos progressos do seu educando, na sua orientação e encorajamento, a confiança surge. Por sua vez, os professores esperam dos pais comunicação, apoio e respeito.

Assim, embora os papéis de pais e escola sejam diferentes, são convergentes nos objetivos quanto à aprendizagem e desenvolvimento de filhos e alunos.

Vimos supra que a educação inclusiva assenta, antes de tudo, num sistema de valores e crenças (Correia, 2001; Sanchez, 1996), reconhecendo-se, por isso, a importância das atitudes na sua construção. No entanto, como temos vindo a explicitar, outros fatores devem ser considerados, neste caso, os recursos colocados ao dispor das escolas, até porque é consistentemente reconhecida a relação existente entre as atitudes e a disponibilidade de recursos físicos e humanos (Avramidis & Norwich, 2002).

Na mesma linha, Nevin, Cohen, Salazar e Marshall (2007) referindo-se à literatura produzida indica que “a inclusão é possível quando existe suporte e colaboração” (p. 62). Para além do processo colaborativo já explicitado, a afirmação assenta ainda na ideia de que a dotação de recursos humanos, técnicos, materiais e organizacionais flexíveis se mostram um importante aspeto para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas (Avramidis & Norwich, 2002; S. Freire & César, 2003). Rodrigues (2006) diz-nos que “Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências” (p. 310), por isso, será mais difícil as escolas organizarem respostas diferenciadas com os mesmos recursos, sempre escassos. Assim, uma escola inclusiva pressupõe mais recursos humanos e materiais, nomeadamente os relacionados com os serviços especializados exigidos pelas necessidades dos alunos que antes não estavam nas escolas regulares (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b; Rodrigues, 2006).

Em síntese, relativamente ao ponto em apreço, Rodrigues (2007) considera a existência de

aspectos “intrínsecos” à escola que as políticas públicas devem incentivar e promover: o trabalho cooperativo, as lideranças dinâmicas, a promoção da relação entre as escolas e as famílias e as comunidades. Contudo, existem também fatores “extrínsecos”, isto é, aqueles que, por não serem objetos de políticas de apoio podem tornar ineficaz o esforço da escola: os recursos humanos e materiais, o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores através de políticas que favoreçam o estabelecimento de parcerias de formação entre escolas de formação ou congêneres e as escolas que desenvolvem modelos inclusivos (p. 34).

Com estes pressupostos, se a escola inclusiva deverá atender à diversidade, qualquer que seja, se o problema não está apenas nas características individuais do aluno mas também nos modos de organização da própria escola, com reflexos no tipo de ensino que constrói, então terá que olhar para si e ser capaz de ser reformulada, tornando-se fundamental considerar como diferentes fatores se relacionam com as perceções, as atitudes e as respostas dos professores (Wang, 1997). Sendo certo

que o sistema não tem providenciado no sentido de munir as escolas com os recursos necessários à formulação de respostas eficazes, não será tão certo que as escolas, de per si, e os professores em particular (...) voltem as costas aos problemas que os alunos com NEES apresentam (Correia, 2008a, p. 78).

De facto, embora, por si só, os professores não consigam levar a cabo todas as mudanças necessárias, também tem sido demonstrado que estão muito bem colocados para, individualmente, alterarem a forma como trabalham nas suas salas de aula, apesar de todos os constrangimentos (Florian, 2008). Nesta perspetiva, o que os professores possam fazer

diariamente em resposta às necessidades dos alunos com barreiras nas suas aprendizagens é fulcral no processo, dando sentido ao conceito de Inclusão.

Assim, a escola apresenta-se como a “unidade e o eixo da inovação” (Vilar, 1993, p. 14): se, por um lado, é um espaço onde confluem variáveis organizativas que potenciam e desenvolvem a inovação é, por outro lado e em simultâneo, um campo onde germinam, entre outras, barreiras de tipo organizacional, à própria inovação. Ao pretender passar-se de um ensino centrado no aluno, a partir das suas características endógenas para ter em consideração condições exógenas relacionadas com a forma como a escola se organiza e constrói o currículo, no quadro das estratégias adotadas dentro dela e no relacionamento com o exterior, as mesmas têm de ser ponderadas e refletidas. Neste âmbito, existindo propostas disponibilizadas pela investigação, importa que os intervenientes e nestes, os professores, estejam abertos às mudanças necessárias, prosseguindo a inovação indicada.

Estas mudanças, certamente não se farão por decreto, nem a partir do exterior. Tal só ocorrerá quando aqueles pressupostos se adaptarem às novas exigências, a partir do conhecimento de componentes implícitas onde relevam as atitudes, tendo como pano de fundo a sua relação com os restantes fatores em jogo. Deste modo, seguramente poderão ocorrer modificações com a conseqüente melhoria da resposta da escola.

### **1.3. Fatores do processo de implementação de uma escola inclusiva**

Muita da investigação já realizada sobre a temática da Inclusão tem concluído que as atitudes dos profissionais das escolas são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular (Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Elliot, 2008; Henning & Mitchell, 2002; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Kuester, 2000; Luseno, 2001; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001).

Daqueles profissionais têm sido apontadas com particular significado as atitudes dos professores. Acompanhando vários investigadores Kuester (2000) refere que “Talvez o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão é a atitude do professor” (p. 2). Também Henning e Mitchel (2002) sugerem que as perceções dos professores acerca dos alunos com NEE, provavelmente, são o fator que mais contribui para o sucesso da Inclusão, mostrando-se a atitude destes profissionais fundamental para o êxito das suas práticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2002).

Com este enquadramento, num trabalho de revisão de literatura publicada entre 1998 e 2008, Boer *et. al.* (2011) concluíram que nos 26 estudos selecionados, a maioria dos

professores do regular do ensino primário mostra uma atitude neutral ou negativa face à inclusão de alunos com NEE. No mesmo sentido aponta um estudo realizado a 125 professores do ensino secundário numa escola da cidade de Santo António, nos Estados Unidos, quando os resultados de 54% dos respondentes refletem atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula (Van Reusen *et al.*, 2001). Numa outra investigação realizada a 138 professores a lecionarem em 17 escolas do ensino secundário localizadas em zonas urbanas e rurais no norte da Grécia, os resultados também sugerem a existência de atitudes negativas por parte da maioria dos professores que assumiram uma posição positiva ou negativa, já que 47% do total se mostraram contrários à inclusão de todos os alunos com NEE, sendo que quase um terço revelou não ter uma opinião formada (Coutsocostas & Alborz, 2010). No entanto, estes resultados contrariam outro estudo realizado também no mesmo país, dois anos antes, com professores do mesmo nível de ensino, em que, na sua maioria, revelaram atitudes positivas (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Embora se refira a estudos de finais dos anos 80 e da década de 90 realizados nos Estados Unidos, cujos resultados não indicavam atitudes positivas face à inclusão, Avramidis, Bayliss e Burden (2000) concluem pela existência de uma atitude positiva face ao conceito global de inclusão numa investigação efetuada no sudoeste de Inglaterra com 81 professores do ensino primário e secundário. Num estudo realizado em Portugal entre o final de 2007 e início de 2008 com 81 profissionais com responsabilidades diretas e indiretas na conceção e implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas, onde se incluíam professores em processo de formação inicial ou pós-graduada em cinco instituições de ensino superior da Grande Lisboa, Santos e César (2010) concluíram que a maioria assume atitudes favoráveis face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE.

Verificamos assim que ambas as tendências nas atitudes dos professores, negativas e positivas, são sugeridas por diferentes investigações, considerando os diferentes espaços, tempos e metodologias prosseguidas, estudando-se associações de diversos fatores com a sua formação e manifestação.

Assim, é sublinhada a relação entre as atitudes dos professores e a qualidade da inclusão, traduzida na eficácia do seu trabalho (Elliot, 2008). Luseno (2001) acrescenta que a forma como os professores implementam programas inclusivos também é influenciada pelas suas atitudes face à Inclusão. Neste contexto, o mesmo autor refere que para os professores aceitarem trabalhar com aqueles alunos têm de acreditar que todas as crianças podem progredir nas suas aprendizagens, que as crianças portadoras de deficiências o podem fazer

em turmas do ensino regular e que a Inclusão os beneficia. Ao mesmo tempo, indica que os resultados de alguns estudos sugerem uma maior probabilidade dos professores do ensino básico implementarem a Inclusão mais eficazmente quando comparados com os professores do ensino secundário, entre outras variáveis, identificando as percepções e atitudes face aos alunos portadores de deficiência como uma barreira.

Por sua vez, Jordan *et. al.* (2009) concluem que a eficácia do ensino ministrado pelos professores, em parte, depende da sua atitude perante a natureza do problema que justifica as necessidades especiais do alunos, considerando as crenças que têm acerca das suas capacidades e a forma como se processam as suas aprendizagens. Na referida revisão de literatura de investigações publicadas entre 1998 e 2008, focadas nas atitudes de professores do primeiro ciclo do ensino regular face a aspetos da educação inclusiva, o tipo de deficiência que justifica as necessidades especiais do aluno foi também uma variável identificada como apresentando uma relação com as atitudes dos professores (Boer *et al.*, 2011). Para além desta, também a formação e a experiência em ambientes inclusivos são variáveis que se mostraram relacionadas.

Indicando literatura que aponta a influência de vários fatores como o conjunto de valores que caracterizam a escola, os recursos disponíveis e o nível de apoio, Hsien (2007) sublinha os níveis de eficácia percebidos pelos professores e a formação, realçando, nesta, a formação inicial.

Como vemos, a literatura identificada salienta a importância das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, reconduzindo a sua análise à existência de uma série de fatores que com elas se relacionam, no quadro da implementação de uma escola mais inclusiva. Muitos deles, como vimos no ponto anterior, são fatores que transportam consigo dificuldades e limitações mas para os quais também se apontam novos caminhos, identificando-os como necessidades para a *inovação inclusão*, nomeadamente no que toca ao atendimento de crianças e jovens com NEE em escolas do sistema regular.

### ***1.3.1. Fatores organizacionais***

#### **Apoios e Recursos**

Na análise de alguns dos fatores mais estudados na sua relação com as atitudes, começamos por destacar os apoios e recursos considerando algumas das vertentes mais estudadas, dada a importância que é sugerida, a partir das diferentes associações encontradas.

Neste fator, o apoio da estrutura hierárquica escolar tem sido apontado como influenciando as atitudes dos professores face à inclusão. Numa investigação de Villa *et al.* (1996) realizada em cinco estados americanos e numa província canadiana, citada por Villa *et al.* (2005), os autores referem que o nível daquele apoio se relaciona fortemente com a forma como os professores do ensino regular encaram as práticas inclusivas, sendo mais positiva quanto maior o apoio prestado. Outros autores concluem pela evidência da sua importância (Luseno, 2001; Shade & Stewart, 2001). Referindo-se a um modelo de intervenção desenvolvido noutro trabalho, também Jordan *et al.* (2009), fazem notar que “as crenças dos diretores acerca da inclusão e do papel e responsabilidades dos intervenientes da escola na promoção de práticas inclusivas foi a variável mais influente” para uma efetiva inclusão (p. 540). Por sua vez, várias investigações indicadas por Luseno (2001) sugerem que quando existe o apoio da liderança da escola em conjunto com o envolvimento dos pais, o processo de inclusão sai facilitado. Numa outra investigação que pretendeu estudar as atitudes face à inclusão educacional de crianças com trissomia 21, as autoras sugerem que as atitudes negativas encontradas estão relacionadas com a perceção de falta de suporte e recursos na escola regular (Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). No mesmo sentido indicam os resultados de um estudo realizado com professores gregos quando as investigadoras indicam o apoio percebido pelos professores como influenciando de forma substancial as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Entre nós também os apoios e recursos têm sido associados às atitudes dos professores face à inclusão de alunos caracterizados como tendo NEE. Num estudo que pretendeu conhecer a relação entre condições da escola e a forma como professores do regular encaram o ensino a alunos surdos integrados nas suas turmas, entre outros aspetos, Freire e César (2003) concluíram pela importância da verificação de um adequado suporte àqueles profissionais. Considerando as carências reveladas pelas docentes que colaboraram na investigação, a partir das observações realizadas, as autoras relevam a importância do apoio humano, técnico e organizacional para a criação de um sentimento de maior segurança, indutor de menores resistências ao trabalho com aqueles alunos. Fazendo referência a outros estudos realizados em Portugal, a carência de pessoal/recursos é também assinalada por Santos e César (2010), sugerindo a sua relação com atitudes promotoras da segregação de alunos em condição de NEE. Noutro estudo realizado com 430 professores a lecionarem em escolas do Porto, em que 79% eram docentes do ensino regular dos primeiro, segundo e terceiro ciclos, ao mesmo tempo que afirmam perentoriamente a insuficiência de recursos, a maioria indica que não é possível ensinar, na mesma sala de aula, alunos com graves

problemas nas aprendizagens e/ou comportamentais e alunos ditos normais, sugerindo a sala de apoio como a melhor opção (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn, 2004).

Tendo em conta os resultados da investigação realizada, não surpreende então que os apoios sejam apontados como facilitadores do processo de inclusão, identificando-se quatro grandes tipos: recursos (material educativo, recursos financeiros ou recursos humanos), apoio moral (refere-se às interações dos envolvidos e reconhecimento do trabalho desenvolvido), técnico (refere-se à oferta de estratégias concretas, métodos e ideias, com o desenvolvimento de atividades de formação ou de aprendizagem entre colegas) e apoio nos processos de avaliação necessários à organização e monitorização da implementação de respostas inclusivas (Luseno, 2001).

Assim, também têm sido estudados aqueles que, na perspetiva dos docentes, são os maiores obstáculos, bem como os recursos necessários à implementação de uma educação inclusiva nas escolas, nomeadamente na organização de respostas a alunos com NEE. Como barreiras e necessidades mais enunciadas pelos professores surgem, de forma destacada, os recursos materiais e humanos mas também aspetos relacionados com o modo como a escola se organiza, perspetivando o necessário suporte. Considerando a tipologia enunciada atrás, podemos enquadrá-los, fundamentalmente, nos recursos e apoios moral e técnico.

Neste âmbito, distinguindo entre os obstáculos e necessidades para uma sala de aula inclusiva e os apontados ao nível da escola, num estudo realizado com professores e outros agentes educativos de Portugal, Áustria, Bélgica, Espanha, Reino Unido e Suécia, dos quais 31,5% eram portugueses, os participantes identificaram os recursos materiais como “a maior barreira ou obstáculo à promoção de *uma sala de aula inclusiva*” (Grácio *et al.*, 2009, p. 54). A seguir indicaram obstáculos ligados a valores e atitudes sociais e a práticas de ensino. Relativamente a uma *escola inclusiva*, em primeiro lugar, mais uma vez, referem-se a recursos, em segundo à própria escola, seguindo-se as atitudes e crenças e as práticas educativas. Quando questionados sobre as principais necessidades, ao nível da sala de aula, os mesmos indicam a redução do ratio professor/aluno, a formação de professores, diferentes recursos e ambiente de sala de aula. Deste conjunto, os recursos em geral, seguidos da formação de professores são as necessidades consideradas mais prementes. Como necessários para a existência de uma escola inclusiva continuam a apontar em primeiro lugar os recursos, seguidos da mudança de mentalidades face à inclusão, da formação de professores e da formação de pais, por esta ordem.

Num dos estudos realizados com professores gregos e já referenciado, a falta de apoios e recursos relacionados com a falta de tempo disponível, formação, suporte e colaboração, é o

maior obstáculo à implementação da educação inclusiva indicado pelos inquiridos. A partir das afirmações recolhidas, as autoras relevam a importância dada pelos docentes à sua falta de formação e à pouca ajuda que lhes é facultada (Coutsocostas & Alborz, 2010). Como necessidades, quase metade dos inquiridos recomenda a formação de professores do ensino regular, maior colaboração e suporte de especialistas, assim como mudanças no sistema educativo (infraestruturas, currículo e organização), pela ordem referida.

Igualmente no trabalho de revisão de literatura realizado por Avramidis e Norwich (2002), nos diferentes estudos analisados, os autores referem-se à identificação pelos professores de obstáculos relacionados com a organização da escola regular, evidenciando-se aqui as turmas grandes, insuficiente material específico pronto a utilizar, tempo insuficiente para planificar conjuntamente com todos os intervenientes, pouca flexibilidade nos horários definidos e suporte inadequado de especialistas externos. A este respeito os autores concluem que a existência de “suporte humano e físico pode ser visto como um importante fator gerador de atitudes positivas entre os professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE” (p. 142).

Como podemos verificar, também a colaboração surge como uma necessidade que, genericamente, tem sido identificada em diversas investigações, onde os participantes reconhecem a importância que lhe tem sido dada nos processos inovadores e nestes, o de suporte na inclusão de alunos com NEE na escola do regular. De facto, a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para lidar com a experiência e o risco o que, por sua vez, motiva os docentes para um aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998).

No caso da implementação da Educação Inclusiva é inquestionável que a colaboração entre professores ocorra. Quando tal sucede todos os alunos beneficiam, tornando-se essencial a colaboração que deve verificar-se entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial (Ripley, 1997; Villa *et al.*, 2005; Wood, 1998). A partilha de experiências e estratégias de aprendizagem, no quadro de uma efetiva colaboração, possibilita mudanças positivas ao nível de aspetos organizacionais, nas competências, atitudes e comportamentos dos intervenientes, bem como em melhorias nos progressos académicos e sociais dos alunos com NEE (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003).

Esta colaboração também tem sido abordada em Portugal, havendo resultados que indicam uma associação entre as atitudes dos professores face à inclusão e o trabalho com o professor de educação especial. No já assinalado estudo conduzido por Lopes *et al.* (2004), os investigadores referem que a maioria dos respondentes não apoia a inclusão de alunos com

graves problemas de aprendizagem e de comportamento sem o suporte da educação especial. Concomitantemente, apesar das dúvidas reveladas pelos autores, a maioria dos inquiridos expressa satisfação com a colaboração verificada entre professores do regular e professores de educação especial e 60% consideram que as sugestões deixadas pelos últimos são adequadas ao processo de ensino que ocorre dentro das salas de aula regulares. Também professores que concordam com a inclusão de alunos surdos nas suas turmas são os que mais procuram o professor de educação especial, considerando insuficientes as reuniões informais que ocorrem (Freire & César, 2003). Por outro lado, numa outra investigação realizada com 340 professores do primeiro ciclo de escolas da região de Lisboa, os dados mostram que a atividade colaborativa mais frequente entre o professor da turma e o professor de apoio educativo no trabalho com alunos NEE é a de reflexão/avaliação, seguida da planificação das atividades, orientação das atividades do aluno com NEE e, por último, o trabalho com a turma, em conjunto (Sanches & Teodoro, 2007).

No entanto, o sucesso da colaboração depende dos compromissos construídos pelos dois profissionais, entre outros aspetos, estando associados ao respetivo relacionamento pessoal, conhecimento do currículo, estilo de ensino de ambos ou tempo para planificação (Lopes *et al.*, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003). Com este enquadramento Ripley (1997) indica que uma das maiores barreiras à colaboração é o tempo, tempo para planear, tempo para desenvolver e tempo para avaliar.

De facto, a variável tempo, de modo repetido, aparece na abordagem de práticas inclusivas eficazes, normalmente com a indicação da sua insuficiência para a concretização daquela colaboração (Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Também é referenciado o receio de que o tempo requerido pelos alunos com NEE possa prejudicar o atendimento dos outros alunos (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Hines, 2001; Lopes *et al.*, 2004). Reconhecendo a sua importância, quando questionados, os professores referem que o coplaneamento deve ter lugar pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997). Noutra investigação chegam mesmo a declarar que “a maioria dos professores de educação especial e do regular concordam que, em teoria, se deveriam encontrar diariamente para planificar” (Austin, 2001, p. 248).

### **Formação**

No âmbito da prática docente a componente formação, enquanto elemento do sistema educativo e da própria organização das escolas, tem sido apontada como um fator de particular relevância, nomeadamente, perspetivando a mudança de atitudes promotoras de

processos educativos inovadores, seja ao nível da formação inicial ou no âmbito da formação pós-graduada, ocorrida durante o percurso profissional do docente.

No primeiro caso Katz e Raths (1985) apontam como objetivo da formação inicial de professores o desenvolvimento de atitudes ou disposições que permitam, por exemplo, aplicar estratégias docentes exploratórias e experimentais através da diversificação de métodos e modelos de ensino. Também a preparação para a participação em esforços de renovação da escola contemplando a criação e implementação de inovações é indicada como fundamental na formação inicial (Garcia, 1999).

Principalmente nas últimas décadas tem sido dada grande importância à formação de professores em exercício, mormente como forma de responder às evoluções verificadas nos próprios sistemas educativos e nas estratégias e metodologias de carácter pedagógico que exigem uma atualização constante por parte de todos os docentes. Segundo Garcia (1999) esta formação pressupõe uma abordagem que passa pela valorização do seu carácter contextual e organizacional dirigido à mudança que, em última análise, a partir da melhoria da qualidade dos professores possibilite organizar respostas educativas mais eficazes (Ribeiro, 1997). No entanto, a investigação produzida nem sempre corrobora a sua eficácia.

Assim, para Cardoso (2003) a formação contínua exercerá uma maior influência nas atitudes dos professores perante processos pedagógicos inovadores. Porém, esta é a única variável no fator formação que a autora associou positivamente à recetividade à inovação. No mesmo sentido apontam Zeichner e Gore (1990) quando, a partir de uma revisão de diferentes investigações, referem que estas sugerem a existência de fortes evidências de que os programas de formação de professores, nomeadamente os de formação inicial, têm pouca influência nas suas ações posteriores. Para os mesmos autores, as experiências prévias dos futuros professores, assim como a socialização ocorrida nos primeiros anos de exercício docente em contexto escolar revelam-se mais decisivas na incorporação de novas referências.

Por outro lado, ao invés de Cardoso (2003), Zeichner e Gore (1990) referem que resultados de vários estudos focalizados ao nível da análise institucional e cultural demonstram claramente, por exemplo, a influência de elementos ideológicos e das condições materiais em que se processa a atividade do professor, ao mesmo tempo apresentados como fatores limitadores das alterações na prática docente, pretendidas pelos programas de formação em exercício. Neste contexto é indicada a necessidade da alteração dos contextos institucional, social e políticos como fundamental para aquela formação se mostrar mais eficaz.

Entre nós caminham no mesmo sentido Popkewitz e Pereira (1992) quando num texto referente a um estudo comparado sobre as relações entre reformas educativas e dispositivos de formação de professores em oito países (Portugal, Espanha, Reino Unido, Suécia, Islândia, Finlândia, E.U.A. e Austrália) concluem que todas as iniciativas relacionadas com as mudanças na da organização da formação traduzem sobretudo a mudança dos padrões de regulação e de poder existentes entre o Estado e as instituições educativas. Também Day (Day, 2001) encontra limitações à formação quando é organizada como uma atividade de simples preenchimento de lacunas no repertório dos professores.

Paralelamente, como vimos supra, a formação tem sido apontada como uma necessidade crucial para o desenvolvimento de atitudes positivas, conhecimentos e competências preconizadas pelo movimento de inclusão. Neste âmbito têm sido propostos vários princípios e/ou modelos a que deve obedecer a organização e estrutura da formação nas suas diversas vertentes (Correia, 2008a; Florian, 2008, 2009; Morgado, 2009a; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008b).

Não cabendo aqui a sua explicitação, encontramos algo comum a todos, a realização de formação enquadrada na filosofia inclusiva e assente nos conhecimentos teóricos mais recentes mas concretizada com uma importante componente prática que, contextualmente, prepare os professores, ou futuros professores, para a realidade a que terão de responder, incrementando a sua eficácia. Neste sentido, fala-se da importância da “formação em contexto” para a formação inicial, da formação em serviço, normalmente designada como formação contínua e da elaboração de “um projecto, de carácter prático, traduzido na elaboração de um estudo de caso ou de um estágio no terreno para a formação especializada (Correia, 2008a, pp. 53-57). Florian (2008) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional baseado em três elementos (*conhecer, acreditar, fazer*) que se relacionam reciprocamente, querendo significar que dois deles, quaisquer que sejam, podem influenciar o terceiro. Como explicita o autor, isto significa que “se, tal como costuma suceder, um professor acredita nos princípios da filosofia inclusiva e está disposto a tentar incluir alunos que doutra forma seriam excluídos, então os conhecimentos acerca de práticas inclusivas desenvolver-se-ão” (p. 205). Da mesma forma, um professor que não tenha a confiança necessária para *fazer* mas que acredita nos princípios inclusivos, ao frequentar formação desenvolve conhecimentos que lhe facultam a necessária confiança para adotar práticas inclusivas. Outros poderão *conhecer* práticas inclusivas mas não acreditar nelas, porém, ao trabalharem numa escola com uma cultura inclusiva (*fazer*), acabam por reconhecer a sua eficácia. A mesma relevância é dada à componente prática quando se refere que “Os modelos

de formação devem enfatizar a ligação entre a teoria e a prática, sobretudo, proporcionando a oportunidade de tomar decisões pragmáticas e fundamentadas teoricamente”, acompanhada de supervisão e acompanhamento (Rodrigues, 2008b, pp. 15-16).

Assim, se a contextualização prática da formação é defendida por diversos autores, também o são o desenvolvimento do domínio dos saberes, metodologias colaborativas, bem como a reflexão e sensibilização no domínio das atitudes.

Considerando a sua importância, também a relação entre as atitudes face à inclusão de alunos com NEE em escolas e turmas do ensino regular e a formação em serviço tem sido objeto de estudo. Neste âmbito várias investigações sugerem que professores com formação na área da educação especial expressam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula, mostrando uma maior predisposição à adoção de práticas inclusivas. Esta relação pode ser encontrada com a formação em serviço no ensino primário (Avramidis & Kalyva, 2007; Boer *et al.*, 2011) mas também no ensino secundário (Coutsocostas & Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001).

O reconhecimento do potencial da formação inicial em modelos que pretendem a melhoria da preparação para a inclusão nas escolas tem sido igualmente expresso pela investigação (Florian & Linklater, 2010). O estudo da sua associação com as atitudes face à inclusão de alunos com NEE em turmas do regular tem mostrado também que começam a ser construídas num sentido positivo, ainda durante esta formação, relevando a sua importância. É o que demonstrou um estudo realizado com 274 estudantes em cursos de formação inicial de professores do pré-escolar, ensino primário e ensino secundário a frequentarem uma grande Universidade da Austrália onde foi aplicada uma unidade curricular focada na exploração das diferenças individuais, educação inclusiva e conhecimento específico relacionado com problemas de desenvolvimento e diferentes deficiências, conjugando uma componente teórica formal com trabalho de campo. Entre o início e o final do semestre em que foi aplicada, os futuros professores não só revelaram melhores conhecimentos acerca da problemática em estudo (trissomia 21), como mostraram atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com trissomia 21 mas também face à inclusão de alunos com NEE com diferentes problemáticas (Campbell *et al.*, 2003).

Outros modelos inclusivos implementados na formação inicial de professores apontam no mesmo sentido. Estudantes numa universidade dos Estados Unidos que na sua formação frequentaram um programa de desenvolvimento de práticas inclusivas ao longo de três semestres revelaram melhores conhecimentos e atitudes face à educação inclusiva (Nevin *et al.*, 2007), o mesmo acontecendo num programa desenvolvido ao longo dos quatro anos de

formação de professores na Escócia, cuja avaliação mostrou que a melhoria de conhecimentos e atitudes resultou da sua implementação (Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010). Os resultados de outra investigação realizada com futuros professores do ensino básico e secundário a frequentarem cursos em universidades da Austrália e Canadá revelam igualmente que as atitudes dos participantes melhoraram, sendo atribuído esse facto à realização de formação adicional relacionada com as NEE (Loreman, Sharma, Forlin, & Earle, 2005).

No entanto, apesar do consenso gerado em torno da importância da formação, nem sempre as investigações a corroboram, nomeadamente, na sua relação com a promoção de atitudes mais positivas. Na já referenciada investigação conduzida por Santos e César (2010) e realizada com profissionais onde se incluíam professores em processo de formação inicial ou pós-graduada em instituições que ministravam disciplinas que pretendiam explorar questões ligadas à educação inclusiva, os investigadores observaram que entre a primeira e a segunda aplicação do instrumento utilizado se verificou uma diminuição do número de participantes no estudo que assumem atitudes positivas face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE. Os autores sugerem que os resultados parecem indicar um aumento dos receios, justificando o facto com o pouco tempo que dura um semestre (três e quatro meses) intervalo de tempo considerado no estudo. Em Israel foi realizada uma outra investigação com 1155 estudantes de 11 escolas e universidades, a frequentarem cursos de preparação de professores para a docência em vários níveis de ensino, cujas atitudes face à inclusão decresceram significativamente nos terceiro e quarto anos do curso e da investigação, quando comparadas com as expressas nos primeiro e segundo anos (Romi & Leyser, 2006). Também o seu nível de concordância com a colocação de alunos com problemas em ambientes segregados foi aumentando. Porém, embora naquele país muitas das escolas de formação ofereçam unidades curriculares na área da educação especial, os investigadores expressam que a maioria dos alunos que constituíram a amostra afirmaram não terem frequentado nenhuma dessas unidades curriculares ou ter sido limitada, concluindo pela evidência de que a existência de alguns conteúdos isolados na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores pode não ser eficaz. Por isso, defendem que a preparação de professores do ensino regular exige a introdução mais extensiva daqueles conteúdos, associada a diferentes experiências de campo, em ambientes escolares que tenham alunos com e sem NEE.

### ***1.3.2. Fatores do professor***

Se a investigação em redor da variável formação tem produzido resultados como os explicitados, também as experiências ocorridas ao longo da formação de docentes e durante o seu exercício profissional têm sido assinaladas no processo de formação de atitudes face à educação inclusiva. O mesmo tem sucedido com o grau de preparação dos professores, variável tida como fator determinante para o sucesso da implementação de programas educativos de alunos com NEE (Treder, Morse, & Ferron, 2000). Aqui, é apontada a importância de adequar estratégias e processos dentro da sala de aula (Federico, Herrold, & Venn, 1999) onde o professor terá de os diversificar para responder às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem com que são confrontados. Neste contexto, os desafios colocados apenas são “alcançáveis por professores e professoras com atitudes, conhecimentos e competências pessoais, técnicas e pedagógicas que lhes proporcionem a capacidade e o poder de ultrapassar as conceções tradicionais do ensino” (Pomar *et al.*, 2009, p. 70). Por isso, a aquisição de conhecimentos e estratégias na implementação de práticas inclusivas é crítica, na medida em que pode afetar a eficácia dos professores e as suas atitudes face à inclusão (Hsien, 2007).

Assim, a experiência de professores com alunos com NEE e a forma como os mesmos se sentem responsáveis e creem estar preparados para este desafio também tem sido objeto de estudo, tentando-se perceber a relação entre aquela experiência, a perceção dos conhecimentos necessários e o sentido pessoal de eficácia na prática docente em ambientes inclusivos.

#### **Experiências e responsabilidade**

Se, como já referimos, genericamente as experiências prévias dos futuros professores e a socialização ocorrida nos primeiros anos de exercício docente na escola são decisivas na incorporação de novas referências (Zeichner & Gore, 1990), também Luseno (2001) confirma este aspeto quando se refere a investigações que pesquisaram os efeitos da experiência prévia com alunos com NEE nas suas turmas de ensino regular. Segundo o autor estes professores mostraram-se mais eficazes na resposta àqueles alunos. Outras investigações sugerem que atitudes neutras ou negativas reveladas por professores no início de uma inovação, como é o caso da educação inclusiva, podem melhorar à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE também cresce, em função do desenvolvimento da experiência e capacidades que ocorrem durante o processo (Avramidis & Norwich, 2002).

Esta é uma relação que tem sido demonstrada por vários estudos, tanto com experiências ocorridas em contexto de formação inicial como após o início do exercício profissional docente.

No primeiro caso, corroborando os dados de outras investigações Nevin *et al.* (2007) concluíram que as atitudes de futuros professores face à educação inclusiva e alunos com limitações mudam em função das experiências e interações com esses alunos, ocorridas durante o processo de formação, tendendo a ser melhores quanto mais positivas as experiências. Outras investigações concluem que os professores em processo de formação inicial revelam atitudes mais positivas quando têm experiências prévias com aqueles alunos (Loreman *et al.*, 2005). O contacto próximo com uma pessoa portadora de algum tipo de deficiência, nomeadamente em ambiente familiar, é uma variável que também mostrou um impacto significativo na verificação de atitudes mais positivas face à educação inclusiva por parte de estudantes em formação para a docência (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007).

A mesma relação foi estudada por Burke, Sutherland e Teacher (2004) com futuros professores e professores em funções docentes, tendo encontrado correlações positivas, estatisticamente significativas, entre experiências prévias com alunos que apresentavam limitações devidas a deficiências e as suas atitudes face à inclusão.

Vemos deste modo que também com professores em pleno exercício profissional foi assinalada a associação em apreço, em diversos contextos escolares e com a utilização de diferentes instrumentos nos estudos realizados. Os resultados encontrados revelam que professores dos ensino básico e secundário de escolas de Inglaterra que ativamente tiveram experiências com alunos que apresentavam limitações significativas, implementando os seus programas educativos, possuíam atitudes mais positivas quando comparados com aqueles que ao longo da sua carreira profissional não tiveram essas experiências ou as mesmas foram muito limitadas (Avramidis *et al.*, 2000). O mesmo sentido nas atitudes, na sua relação com experiências prévias de ensino, foi expresso por professores de uma escola secundária dos Estados Unidos (Van Reusen *et al.*, 2001), por professores gregos de vários níveis de ensino (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) e do ensino primário (Avramidis & Kalyva, 2007).

Por outro lado, parecendo não existir dúvidas de que os professores do ensino regular assumem total responsabilidade pelos alunos ditos normais, já não é tão claro que revelem o mesmo sentimento para com os alunos que apresentam limitações. Na linha de outras investigações realizadas em Portugal, os dados recolhidos junto de professores portugueses a lecionarem em escolas do Porto, levam Lopes *et al.* (Lopes *et al.*, 2004) a sugerir que os inquiridos têm dúvidas acerca do seu papel e responsabilidades no processo de ensino

daqueles alunos, no quadro da colaboração estabelecida com o professor de educação especial. Considerando a investigação das crenças dos docentes relativamente ao seu comprometimento com a educação inclusiva, alguns autores sugerem que os professores que acreditam que os alunos com NEE são sua responsabilidade, tendem a ser mais eficazes com todos os alunos (Jordan *et al.*, 2009). Este é um entendimento consistente com as conclusões de Freire e César (2003) quando explicitam que as professoras que se sentiram mais responsáveis pelos seus alunos surdos foram também aquelas que mostraram atitudes mais positivas face à sua inclusão.

Assim, indo ao encontro desta linha de análise, a literatura defende que os professores que aceitam a responsabilidade de responder à diversidade dos seus alunos e se sentem confiantes nas suas capacidades e eficácia, podem contribuir decisivamente para a implementação da educação inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002). São estes fatores que analisaremos de seguida.

### **Conhecimentos e eficácia**

Como realçámos supra, a investigação produzida no âmbito das práticas educativas e estratégias de ensino tem evidenciado desenvolvimentos que utilizados em turmas de ensino regular podem beneficiar as aprendizagens de todos os alunos. Num contexto de análise de estratégias de ensino eficazes, a perceção de conhecimentos, capacidades e competências percebidas para o trabalho com alunos com NEE pode ser um preditor das atitudes dos professores. A eficácia pessoal percebida pelos professores é outro fator que tem sido realçado pela literatura.

De facto, a literatura tem demonstrado que estratégias de ensino eficazes são-no para todos os alunos e não só para aqueles que apresentam algum tipo de problema, nomeadamente os caracterizados como alunos com NEE. Num estudo realizado no Canadá os resultados sugerem que a relação “entre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os resultados dos seus pares sem necessidades especiais é influenciado em parte pela eficácia dos professores e não é resultado direto da dimensão da turma nem da presença, na mesma, de alunos com necessidades especiais.” (Demeris *et al.*, 2007, p. 623). Farrell *et al.* (2007), numa outra pesquisa conduzida junto de escolas inglesas, encontraram uma relação insubstancial entre a inclusão e os resultados académicos alcançados nas escolas, ao mesmo tempo que identificaram outros fatores de que são exemplo a qualidade da liderança e do ensino, como tendo um maior efeito do que o seu nível de inclusão, na média dos resultados obtidos pelos alunos. Por isso, concluem que, ao incluírem alunos com NEE, as escolas não devem estar preocupadas com o impacto potencialmente negativo nos resultados dos seus alunos em geral.

Esta tem sido outra preocupação revelada pelas escolas e professores, nomeadamente em escolas secundárias, confrontados com a atual ênfase colocada nos resultados académicos e competição entre escolas. Estudando a compatibilidade entre inclusão e altos níveis de aprendizagem em escolas secundárias inglesas, Rouse e Florian (2006) distinguiram os resultados absolutos dos progressos dos alunos e, na perspetiva dos progressos, mostram “que a inclusão de alunos com NEE não tem de ser incompatível com uma educação eficiente”, referindo ainda que “existem evidências de que a inclusão pode promover melhores resultados” (p. 491), ao exigir uma melhor articulação entre os intervenientes e uma melhor organização das respostas. Noutra investigação realizada com 63 professores de escolas do ensino básico no Canadá, os dados recolhidos permitem perceber que ensinar num ambiente inclusivo é possível desde que os professores dominem as competências que lhes permitam ser eficazes nos processos de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, beneficiam todos os estudantes e não só os alunos identificados com dificuldades (McGhie-Richmond *et al.*, 2007).

Porém, apesar das evidências referidas não existe consenso entre os professores acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos os alunos. Na pesquisa realizada por Gilmore *et al.* (Gilmore *et al.*, 2003) a maioria dos professores participantes reconhecem benefícios na inclusão para os alunos com trissomia 21 ao nível educacional, social e emocional mas também para os restantes colegas. Já para mais de 66 % dos professores gregos inquiridos a educação inclusiva traz benefícios para os alunos com NEE e apenas 17 % os reconhece para todos os alunos (Coutsocostas & Alborz, 2010). No estudo conduzido com professores portugueses, os docentes mostram-se divididos acerca da possibilidade e dos benefícios de ensinar alunos com limitações junto dos seus pares, revelando dúvidas de que o currículo possa ser adaptado às necessidades dos primeiros. Como já assinalámos supra, os mesmos chegam a sugerir a sala de apoio como a melhor opção para alunos com graves problemas nas aprendizagens e/ou comportamentais (Lopes *et al.*, 2004).

Assim, na medida em que os professores só podem ser eficazes nas estratégias que utilizam se estiverem dotados das competências necessárias, como aspeto chave da sua eficácia e da crença nas vantagens da educação inclusiva para todos os alunos, surgem-nos os conhecimentos e a sua perceção, assim como a eficácia pessoal percebida pelos docentes no trabalho com alunos com NEE em contextos escolares do sistema regular. Estas são outras variáveis que têm sido associadas às atitudes dos professores face à colocação de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Neste âmbito a investigação tem sugerido que a percepção de falta de capacidades e conhecimentos está relacionada com atitudes negativas. Tal relação foi encontrada com professores em exercício e ainda na formação inicial de professores, onde todos mostraram melhores atitudes quanto maior o conhecimento expresso acerca da problemática de alunos com limitações devidas a deficiências (Burke *et al.*, 2004). Apenas com professores em exercício, a mesma relação foi indicada relativamente a alunos com trissomia 21 (Gilmore *et al.*, 2003), assim como se sugere que os professores que se percebem como mais capazes no ensino a alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas face à sua inclusão em escolas regulares (Avramidis *et al.*, 2000)

Ainda que a outro nível, igualmente o conhecimento percebido de políticas e leis relacionadas com a educação especial por parte de futuros professores, ainda durante a sua formação inicial, mostrou-se significativamente correlacionada com as suas atitudes face à educação inclusiva (Loreman *et al.*, 2007).

Focando a sua investigação na eficácia pessoal do professor enquanto a crença que o mesmo possui na sua capacidade para afetar positivamente as aprendizagens dos alunos, Coutsocostas e Alborz (2010) mencionam que sete em dez professores inquiridos revelam não se sentirem capazes de ensinar alunos com limitações nas aprendizagens, ao mesmo tempo que a maioria dos que revelam uma opinião formada, assumem atitudes negativas face à inclusão. Considerando estes resultados, os investigadores sugerem que a falta de competência percebida para o trabalho com alunos com NEE influencia substancialmente as atitudes dos professores num sentido negativo. Na referida pesquisa realizada em Portugal, Lopes *et al.* (2004) sugerem que os professores de alunos mais velhos se consideram menos eficazes no ensino a alunos com problemas do que os professores de alunos mais novos, ao mesmo tempo que identificam uma divisão clara entre os professores do primeiro ciclo e os professores dos segundo e terceiros ciclos, com os últimos a revelarem atitudes mais negativas face ao ensino daqueles alunos. Também num estudo realizado junto de alunos com dificuldades cognitivas na disciplina de educação física, Elliot (2008) conclui que os professores com atitudes positivas face à inclusão são também aqueles que facultam mais momentos de participação e mais altos níveis de sucesso a todos os alunos.

Deste modo, na literatura produzida, a eficácia dos professores surge-nos como uma das variáveis que tem sido associada significativamente às atitudes dos professores face à inclusão, mas também interdependente com o fator formação, num triângulo de relações mútuas (Hsien, 2007) que não deve ser esquecido, nomeadamente, na organização de cursos de formação inicial e formação em serviço.

### 1.3.3. Fatores do aluno

Contrariamente à integração que procura responder à diferença centrando-se excessivamente no aluno e na problemática por ele apresentada, como explicitámos, a educação inclusiva preocupa-se com a organização de respostas académicas, socioemocionais e pessoais apropriadas ao desenvolvimento de alunos com NEE, partindo das suas capacidades e necessidades específicas (Correia, 2008a). No entanto a problemática ou o tipo de deficiência apresentado pelos alunos continuam a povoar as mentes dos professores, influenciando as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE. Assim, se esta não deverá ser uma preocupação fulcral na análise em apreço, ela continua a ser examinada pela literatura.

Considerando esta análise, os professores tendem a ser menos tolerantes perante alunos que, para além de outras dificuldades, apresentam problemas de comportamento (Prom, 1999), acreditando que os mesmos, em turmas de ensino regular, exigem tempo, trabalho e atenção adicionais, o que requer turmas com um número reduzido de alunos, a somar à formação, apoio e recursos acrescidos.

Referindo-se fundamentalmente a investigação produzida durante os anos noventa, Avramidis e Norwich (2002) referem que, em geral, os professores mostram atitudes mais positivas face a alunos que apresentam problemas físicos e sensoriais quando comparados com aqueles que revelam dificuldades nas aprendizagens e dificuldades emocionais e comportamentais. Resultados semelhantes são expressos por investigações realizadas com professores do ensino primário entre 1998 e 2008 e analisados num trabalho de revisão de literatura levado a cabo por Boer *et al.* (2011). Os autores concluem que as atitudes dos professores se relacionam com o tipo de deficiência, mostrando-se mais positivas face a alunos com problemas motores e sensoriais e menos positivas perante alunos com dificuldades nas aprendizagens, relacionadas com problemas cognitivos, perturbação da hiperatividade com défice de atenção e outros problemas de comportamento. Os aspetos comportamentais são também assinalados em estudos portugueses quando os inquiridos assumem uma posição mais discordante relativamente à inclusão de alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos (Santos & César, 2010) e quando se identificam os alunos com limitações nas aprendizagens que, ao mesmo tempo, apresentam comportamentos disruptivos, como aqueles que colocam maiores exigências aos professores (Lopes *et al.*, 2004).

Outras investigações corroboram os resultados que indicam os problemas motores como aqueles perante os quais os professores assumem melhores atitudes. Professores gregos

dos vários níveis de ensino mostram-se mais disponíveis para trabalhar com alunos que apresentam limitações motoras e visuais, seguindo-se as limitações cognitivas, auditivas e multideficiência (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Noutros estudos, se os alunos com problemas motores são os que recebem melhores níveis de aceitação pelos professores na sua sala de aula, o mesmo não sucede com aqueles que apresentam limitações sensoriais, sendo estes os que acolhem menor concordância, logo a seguir aos que apresentam perturbações do espectro do autismo e desordens neurológicas (Avramidis & Kalyva, 2007). Noutros ainda, os dados indicam que entre professores do ensino secundário é quase consensual a ideia de que os alunos com graves problemas intelectuais deveriam frequentar escolas especiais (Coutsocostas & Alborz, 2010)

Paralelamente, têm sido identificadas algumas contradições entre a aceitação de alguns princípios inclusivos e o trabalho com alunos com NEE, em salas de aula junto com os seus pares, em ambientes inclusivos. Ao mesmo tempo que concordam que os alunos com problemas nas aprendizagens /ou problemas comportamentais têm direito a um ensino eficaz, com respostas específicas previstas num programa individualizado, a maioria dos inquiridos, num estudo com professores portugueses, expressam sérias dúvidas acerca da inclusão, duvidando que aqueles alunos possam ser ensinados junto dos restantes colegas, na mesma sala de aula (Lopes *et al.*, 2004). O mesmo sentido foi dado por professores gregos já referenciados, quando cerca de 50% expressa sentir-se confortável com a presença de alunos com NEE, reconhecendo que têm direito à educação e a fazer parte da turma mas apenas um terço se sente satisfeito em tê-los na sua turma (Coutsocostas & Alborz, 2010). No estudo das atitudes face à educação inclusiva de alunos com trissomia 21, enquanto a maioria dos professores inquiridos reconhece benefícios na sua inclusão em escolas regulares, apenas cerca de 20% vê este ambiente educacional, junto de pares da mesma idade, como a melhor opção (Gilmore *et al.*, 2003).

Nestes casos, parece estarmos na presença de professores que, concordando com aspetos enformadores da educação inclusiva de alunos com NEE, não se mostram satisfeitos com fatores da sua implementação, muitas vezes interdependentes entre si, e que se refletem nas atitudes expressas.

#### ***1.3.4. Fatores demográficos***

Variáveis independentes como o nível de ensino, género, tempo de serviço docente, idade e habilitações docentes na sua relação com as atitudes dos professores face à inclusão,

são fatores que também têm sido examinados pela investigação realizada. No entanto, se o estudo da primeira variável tem mostrado resultados que sugerem uma associação em determinado sentido, já as restantes têm-se revelado inconsistentes enquanto fatores preditores das atitudes dos professores.

Neste contexto, diferentes investigações mostram que os professores de alunos mais novos tendem a expressar atitudes mais positivas, verificando-se uma opinião mais favorável entre os professores do ensino básico comparativamente à dos seus colegas do ensino secundário (Avramidis & Norwich, 2002). Este resultado foi corroborado no estudo com professores portugueses de diferentes níveis de ensino de escolas do Porto. Os professores dos 2.º e 3.º ciclos expressaram atitudes mais negativas quando comparados com os seus colegas do 1.º ciclo (Lopes *et al.*, 2004). Noutra investigação foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre professores do ensino primário e os seus colegas do ensino secundário, com os últimos a preferirem com maior frequência a educação de alunos com deficiências em escolas especiais segregadas (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Nas interpretações dos resultados são avançadas diferentes explicações que passam pela novidade, na medida em que os professores do 1.º ciclo lidam há mais tempo nas suas turmas com alunos que apresentam limitações nas aprendizagens, e na preparação académica pois a formação inicial de alguns dos professores do 1.º ciclo inquiridos incluía disciplinas na área da educação especial (Lopes *et al.*, 2004). Para outros, a organização mais especializada e focada nas matérias das diferentes disciplinas que se verifica no ensino secundário é menos compatível com a inclusão, do que a que acontece no ensino primário caracterizada por uma perspetiva mais holística e focada no desenvolvimento do aluno (Avramidis & Norwich, 2002), identificando-se uma maior tendência para os professores do ensino secundário considerarem mais inviável a adequação de currículos e estratégias numa turma do ensino regular (Luseno, 2001).

No entanto, se este é o sentido expresso de forma mais consistente na literatura, também encontramos investigações que não o corroboram, não se encontrando diferenças entre professores ingleses do ensino primário e colegas do ensino secundário nas atitudes face à inclusão de alunos com NEE (Avramidis *et al.*, 2000).

Relativamente às restantes variáveis identificadas, como dissemos, a literatura tem chegado a conclusões menos coincidentes, nomeadamente na experiência docente, idade e género.

No trabalho de revisão de literatura realizado, Avramidis e Norwich ( 2002) indica investigações dos anos 80 e 90, umas apontando a existência de diferenças nos anos de experiência docente e outras em sentido contrário. No entanto, quando elas foram identificadas, as atitudes mais positivas são associadas a professores com menos anos de experiência. Noutras investigações mais recentes, os dados revelam algo de semelhante, concluindo os respetivos autores pela verificação de diferenças nas atitudes (Boer *et al.*, 2011; Coutsocostas & Alborz, 2010) ou pela sua inexistência (Avramidis *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Também aqui as associações encontradas revelam uma atitude mais positiva por parte dos professores com menor experiência docente.

Geralmente próxima da anterior variável, a idade revela resultados análogos, com investigações a concluírem pela existência de diferenças significativas nas atitudes face à educação inclusiva, com os professores mais novos a expressarem atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010) e outras em que tal não sucedeu (Avramidis *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Alguma inconsistência é expressa igualmente para a variável género, na sua relação com as atitudes dos professores (Avramidis & Norwich, 2002). Várias pesquisas sugerem a inexistência de uma associação entre ambas as variáveis (Avramidis *et al.*, 2000; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) e naquelas em que foi identificada, as atitudes mais positivas são mais associadas às professoras ou futuras professoras (Boer *et al.*, 2011; Romi & Leyser, 2006).

No que concerne às habilitações dos professores, encontram-se referências à associação de mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas. Corroborando outras investigações, é o que sugerem Coutsocostas e Alborz (2010) quando indicam que os professores detentores de um mestrado mostraram melhores atitudes face à inclusão de alunos com limitações nas aprendizagens.

Deste modo, apesar da inconsistência manifestada na literatura, parece-nos razoável afirmar que os professores com menos experiência de ensino e mais novos, assim como docentes do género feminino tendem a expressar atitudes mais positivas face à educação inclusiva.

---

## PARTE II

### ESTUDO EMPÍRICO

---

#### Capítulo 4

#### A investigação

---

##### 1. Questão de Base/Problema

Decorreram duas décadas desde a conferência realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), a partir da qual começou a ser desenhado um novo caminho que depois a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), “verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001, p. 19), veio reafirmar.

Em Portugal, apesar da controvérsia que gira em redor do atual quadro legislativo que regula o atendimento de alunos com NEE, respeitante à forma como os princípios que preconiza se relacionam com a Educação Inclusiva (Correia, 2007, 2008b; FEEL, 2007a, 2007b; Rodrigues, 2008a; Rodrigues & Nogueira, 2010), o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define aquele atendimento, no seu preâmbulo defende a “*promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*”. Ao mesmo tempo, reafirma a dimensão eminentemente social e de equidade educativa que decorre da *Declaração de Salamanca*, fazendo-lhe referência expressa, preconizando a inclusão de todos os alunos em turmas do regular, mesmo os que apresentam “*limitações significativas*”, resultado de “*alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente*”.

Deste modo a Escola vê-se obrigada a ir ao encontro do aluno (Correia, 2001) com o desenvolvimento de um modelo que, numa perspetiva sistémica, envolva e responsabilize diferentes entidades que vão do Estado ao aluno, passando pela comunidade, família e a própria Escola, com os seus atores (Correia & Cabral, 1999b). No entanto, tal como identificámos, o percurso até à Educação Inclusiva de alunos com NEE, independentemente

das características que apresentam, no atual contexto de massificação, é complexo e encontra-se cheio de obstáculos, exigindo uma resposta multidimensional e articulada, no quadro dos diferentes fatores envolvidos. É um percurso que implica alterações necessariamente intencionais que passam pela introdução de uma novidade no sistema educativo, no quadro da melhoria das respostas proporcionadas pela Escola, num processo que, tal como vimos supra, se configura como uma verdadeira inovação educativa.

Paralelamente, tal como sucede com outros processos de inovação, também aqui, como condição determinante para a promoção de uma escola inclusiva, são identificadas pela literatura as atitudes da sociedade e, mais especificamente, as atitudes dos profissionais intervenientes e, nestes, os professores. Com este enquadramento, Ainscow (1998) apontava como um obstáculo o facto dos professores do regular “ainda não verem o ensino das crianças com necessidades especiais como sendo da sua responsabilidade” (p. 17), indicando também a inadequação das atitudes como uma dificuldade a superar. Ao contrariar modelos mentais e rotinas profissionais, estamos perante um processo moroso porque portador de inseguranças e medos perante as novidades e alterações que encerram. Como consequência, continuando a reconhecer-se a existência, entre nós, de um hiato entre a proclamação do direito à educação inclusiva e as práticas desenvolvidas em contexto escolar e uma sua implementação ainda minoritária (Grácio *et al.*, 2009; Santos & César, 2010), passados mais de 15 anos sobre a Declaração de Salamanca importa conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE.

À questão explicitada acresce a recente alteração legislativa introduzida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que alarga a escolaridade obrigatória dos 9 para os 12 anos, aplicável aos alunos que usufruem de medidas educativas no âmbito da educação especial nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. De facto, até aqui, muitos dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentavam uma problemática mais severa, não continuavam o seu percurso escolar, incluídos em turmas regulares, para além do 9.º ano de escolaridade, dada a duração definida para a escolaridade obrigatória. Esta alteração vem agora alargar os novos desafios às escolas e professores do ensino secundário com uma intensidade que não se verificava até aqui, pelo que também importa conhecer as atitudes dos professores deste nível de ensino.

Chegados aqui encontramos o problema que nos propomos estudar e que se relaciona com as dificuldades que continuam a colocar-se à concretização da aludida Escola Inclusiva.

Assim, como avaliam os professores do ensino regular a Escola Inclusiva? Quais as atitudes dos mesmos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas,

---

independentemente da problemática/deficiência que as justificam? Existirão diferenças nas atitudes dos professores dos diversos níveis de ensino? Quais os fatores que com elas se relacionam? Sentir-se-ão eles preparados para responder aos desafios colocados? Quais as maiores dificuldades e necessidades identificadas?

Estas são algumas questões que giram em torno do problema identificado e que são objeto do nosso estudo.

## **2. Objetivos da investigação**

Definido o problema e formuladas questões que com ele se relacionam enunciamos os três objetivos que nortearam a investigação realizada:

- 1 – Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE;
- 2 – Conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE com as variáveis: nível de ensino; género; tempo de serviço docente; habilitações académicas; formação na área das NEE/EE; experiência com alunos com NEE; colaboração com o professor de educação especial; sentimento de autoeficácia; disponibilidade de recursos e apoio/suporte; capacidade profissional e conhecimentos percebidos para o trabalho com alunos com NEE;
- 3 – Conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

## **3. Metodologia**

No quadro das questões suscitadas e o respetivo referencial, passamos a descrever a nossa opção metodológica, considerando os objetivos que formulámos para a presente investigação.

### **3.1. Abordagem metodológica**

Em face da investigação pretendida optámos por uma *abordagem quantitativa* complementada pela utilização de opções de *análise descritiva correlacional* e *descritiva comparativa*.

A abordagem de natureza quantitativa, ao mesmo tempo que pretende um maior controlo sobre os fenómenos em estudo (Almeida & Freire, 2003), constitui-se como um processo “pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos no que concerne às variáveis em jogo” (Reidy & Mercier, 2000, p. 322). Assim, no quadro dos resultados oferecidos por investigação prévia e assentando em dados quantitativos recolhidos, permite fazer descrições, testar hipóteses e encontrar relações entre variáveis a partir do seu tratamento e validação estatística, assegurando desta forma uma representação da realidade.

Por outro lado, considerando dificuldades reconhecidas a uma abordagem experimental pura no estudo de fenómenos sociais, dada a complexidade destes (Almeida & Freire, 2003), não o quisemos fazer. Neste sentido, sempre que pertinente, pretendemos a desocultação de significados, com a introdução de uma componente interpretativa dos dados obtidos, independentemente da verificação de significância estatística, a partir do conhecimento construído.

Com este enquadramento metodológico, a opção de operacionalização dos *objetivos 1* e *3*, identificados no ponto anterior, recaiu na realização de uma análise estatística descritiva com o estudo dos valores numéricos que possibilitam “descrever as características da amostra na qual os dados foram colhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis.” (Harel, 2000, p. 277) que incluem as distribuições de frequência, as medidas de tendência central e as medidas de dispersão.

O *objetivo 2* será operacionalizado com a abordagem de natureza quantitativa na identificação de atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE, considerando a sua relação com as variáveis em análise. Complementarmente à identificação de uma relação de causalidade entre variáveis independentes e variáveis dependentes, a nossa abordagem metodológica assume ainda uma análise descritiva correlacional e uma análise descritiva comparativa. No primeiro caso para determinar e descrever a existência de relações entre variáveis (Fortin & Ducharme, 2000), nomeadamente quando privilegiamos “o estudo de duas variáveis particulares.” com o objetivo de verificar se “Existe uma relação entre a variável X e a variável Y” (Harel, 2000, p. 276). Nestas variáveis os termos *variável independente* e *variável dependente* deixa de fazer sentido (Fortin & Ducharme, 2000), pelo que serão identificadas apenas como *variável*. A análise descritiva comparativa é utilizada “quando nos interessamos mais particularmente com a diferença de médias ou de proporções entre dois ou mais grupos de sujeitos.” (Harel, 2000, p. 277) a partir da utilização de testes de comparação estatística. É o que também pretendemos fazer.

Estas são opções metodológicas que requerem uma amostra de alguma dimensão, como veremos mais adiante, outro aspecto que quisemos prosseguir na presente investigação. Também por isso e pelo facto de permitir colocar a um conjunto de inquiridos uma série de questões, segundo Quivy e Campenhout (1998) “relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais” (p. 188), optámos pela utilização do *inquérito por questionário*. Segundo os mesmos autores é um método de recolha de dados preciso que se identifica com uma abordagem quantitativa, permitindo verificar hipóteses e apresentando como uma das principais vantagens “A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados” (p. 189). Ao mesmo tempo, proporciona condições para a verificação do anonimato e confidencialidade, importantes na pretendida promoção de mais altos níveis de sinceridade nas respostas dadas pelos professores inquiridos.

A presente investigação contém ainda uma componente exploratória, no que se refere ao grau de incerteza relativamente a atitudes de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE, tendo em conta a falta de estudos que considerem docentes portugueses deste nível de ensino, mormente no estabelecimento de diferenças com docentes dos restantes níveis de ensino. Historicamente, a frequência escolar de alunos com NEE foi mais precoce no 1.º ciclo do ensino básico, alargando-se progressivamente aos restantes níveis de ensino, razão que justifica um maior número de estudos realizados em contextos do ensino básico. Como vimos este é outro aspeto identificado na apresentação do problema de partida da investigação e que a torna mais pertinente.

### 3.2. Hipóteses

No quadro do problema identificado e considerando o *objetivo 2*, partimos de hipóteses nulas causais e de associação, cuja rejeição estatística permite aceitar a sua inversa (Fortin, 2000) ou alternativa (Tuckman, 2000). Assim, formulámos as seguintes hipóteses nulas a que inversamente correspondem as hipóteses de investigação:

***Ho-1*** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário) face à Inclusão.

***Ho-2*** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função do género.

***Ho-3*** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função do tempo de serviço.

**Ho-4** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função das suas habilitações académicas.

**Ho-5** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função de formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial.

**Ho-6** – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função da experiência de ensino a alunos com NEE.

**Ho-7** – Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a frequência da colaboração professores do regular/professores de educação especial e as atitudes dos primeiros face à Inclusão.

**Ho-8** – Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre o sentimento de autoeficácia dos professores no trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à Inclusão.

**Ho-9** – Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos NEE e as suas atitudes face à Inclusão.

**Ho-10** – Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a capacidade /conhecimentos percebidos pelos professores para o trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à Inclusão.

### **3.3. Variáveis e sua operacionalização**

#### **1 – Variável dependente**

a) *As atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE.*

Para este efeito, entendemos atitude como a predisposição a responder de forma favorável ou desfavorável ao referente em jogo, neste caso, à Inclusão de alunos com NEE em ambientes escolares do sistema regular de ensino. Apesar do termo Inclusão ser mais abrangente e internacionalmente ser compreendida em prismas nem sempre coincidentes (Ainscow & César, 2006), é aquela perspetiva que nos interessa para o presente estudo, como vimos, entendida como um processo inovador.

Para a medição da intensidade das atitudes considerámos a utilização de uma aproximação à escala de tipo Likert, subdividida em duas subescalas, conforme explicitado infra quando da apresentação do instrumento utilizado.

## 2 – *Variáveis independentes*

### a) *Níveis de ensino.*

No tratamento estatístico desta variável, considerámos os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como o ensino secundário, como consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), criando os respetivos grupos: **1** (1.º ciclo), **2** (2.º ciclo), **3** (3.º ciclo) e **4** (ensino secundário). Os grupos **2** e **3** são constituídos por professores que apenas lecionam turmas dos respetivos níveis de ensino;

### b) *Género.*

Para medir esta variável, como é natural, também criámos dois grupos: **1** (masculino) e **2** (feminino);

### c) *Tempo de serviço.*

Para efeitos de tratamento estatístico considerámos quatro grupos: **1** (0 – 7 anos), **2** (8 – 14 anos), **3** (15 – 25 anos) e **4** (mais de 25 anos).

Esta é uma divisão que resulta de uma adaptação do critério utilizado por Huberman (1995). Em face da amostra do nosso estudo, constituída por um menor número de sujeitos dos 0 aos 7 anos de serviço, estes foram agrupados num mesmo nível de análise. Assim, segundo o mesmo autor, o grupo **1** será constituído por professores no início de carreira que manifestam grande preocupação com as exigências da docência (fase da *sobrevivência* e de *descoberta*), seguida de uma fase de *estabilização*, com uma progressiva consciência do seu papel e responsabilidade, acompanhada de um crescente sentimento de competência pedagógica; superada a fase inicial de maior insegurança, segundo o modelo de Huberman, o grupo **2** será composto por professores que diversificam as suas experiências profissionais (fase da *diversificação*), nomeadamente de carácter pedagógico dentro da sala de aula, mas também ao nível da organização das suas estratégias, à partida, mostrando-se mais abertos a inovações; porém, por volta dos 15 anos de serviço os professores vão revelando uma crescente postura crítica perante limitações institucionais e perante o sistema, o que leva à adoção de um progressivo questionamento da sua atividade. Surge uma sensação de rotina, podendo identificar-se uma diminuição do anterior entusiasmo e algum desencanto, com uma possível explicação encontrada no fracasso de experiências ou reformas estruturais vividas na primeira pessoa. Este período costuma ocorrer a meio da carreira profissional, até cerca dos

25 anos, razão que justifica a individualização do grupo **3** (fase do *pôr-se em questão*); o grupo **4** abrangerá uma fase caracterizada por grande serenidade no desenvolvimento das situações de aula (fase da *serenidade e distanciamento afetivo*) e o desenvolvimento de um crescente conservadorismo (fase do *conservantismo*). Dado o reduzido número de sujeitos (apenas 7) com 35 ou mais anos (fase do *desinvestimento*), os mesmos foram incluídos no grupo 4;

*d) Habilitações académicas.*

Para a operacionalização desta variável foi solicitada a indicação do grau de habilitações académicas dos sujeitos que compõem a amostra, considerando os graus e diplomas previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Bacharel, licenciado, mestre e doutor), assim como outra formação de que fossem titulares. Tendo em conta os dados obtidos, em que poucos sujeitos assinalaram o *Bacharelato* (6 sujeitos), *Doutoramento* (3 sujeitos) e *Outra* formação (6 sujeitos), optámos por fazer o tratamento estatístico com apenas dois grupos: o primeiro constituído pelos sujeitos que expressaram ser titulares apenas do grau de bacharel ou licenciado (grupo – *Habilitação graduada*) e o segundo formado pelos inquiridos que também indicaram uma das restantes habilitações, para além das primeiras, em áreas não relacionadas com as NEE/Educação Especial (grupo – *Habilitação pós-graduada*);

*e) Formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial (NEE/EE)*

A variável formação na área das NEE/EE foi operacionalizada considerando a *formação inicial* e formação frequentada após a mesma (*formação pós-graduada*), incidindo em três vertentes que foram tratadas estatisticamente: a frequência de disciplinas na área das NEE/EE durante a *formação inicial* e a titularidade de formação especializada na área das NEE/EE, bem como a frequência de outra formação em serviço na mesma área (formação contínua), as duas últimas enquadradas na *formação pós-graduada*.

Incluem-se na formação especializada a titularidade de cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas na área da educação especial como previsto no Estatuto da Carreira Docente, organizados nos termos do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril ou do Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto e, ainda, de Diploma de Estudos Superiores Especializados ou Curso de Estudos Superiores Especializados na área da educação especial, esta uma formação especializada menos recente. Acresce a formação pós-graduada que confere especialização na área das NEE/EE, obtida com a conclusão da parte curricular de mestrados e doutoramentos.

Entendemos como formação contínua na área das NEE/EE, a participação em atividades de formação, após a conclusão do curso inicial que habilitou à docência, como ações de formação, seminários, workshops, entre outros formatos. Para a sua análise estatística definimos um grupo com formação até 25 horas e outro com mais de 25 horas, fronteira que decorre do número de horas mínimo exigido à obtenção de um crédito na formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, nos termos do Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro;

*f) Experiência de ensino a alunos com NEE*

Na operacionalização da presente variável considerámos a experiência de ensino de professores do regular a alunos caracterizados como tendo NEE, nos termos do atual enquadramento expresso pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, com a implementação de medidas educativas previstas no mesmo normativo. Por isso, só foi tratada a experiência verificada desde o ano em que entrou em vigor, o ano letivo de 2008/09, até ao ano letivo em que foram recolhidos os dados da investigação, ano de 2010/2011. Esta opção permite, ainda, uma maior fidelidade nas respostas dos inquiridos, dada a maior proximidade e limitação do espaço temporal considerado.

### 3 – Variáveis

Perspetivando a identificação e verificação da natureza da relação (força e direção) entre variáveis, no quadro metodológico já explicitado, apresentamos as variáveis que operacionalizam a pretendida análise descritiva correlacional:

*a) As atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE.*

Já identificada supra mas aqui tratada estatisticamente apenas enquanto variável para estudo correlacional, na exploração da sua relação com as restantes variáveis;

*b) Colaboração professores do regular/professores de educação especial.*

Variável operacionalizada em torno da frequência com que o professor do ensino regular inquirido colabora com o professor de educação especial, organizada em quatro categorias fundamentais a que, segundo o referencial teórico apresentado, pode ser reconduzida;

*c) Sentimento de autoeficácia dos professores no trabalho com alunos com NEE.*

Aqui a autoeficácia é entendida enquanto eficácia pessoal do professor, uma das dimensões do sentido de autoeficácia investigada por Gibson e Dembo (1984). A mesma

representa a crença que o professor tem de que possui as capacidades indispensáveis para fazer o aluno progredir e aprender, neste caso, adaptada ao trabalho com alunos com NEE;

*d) Disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos com NEE.*

Nesta variável são considerados os aspetos mais pertinentes identificados no referencial teórico, relacionados com a perceção dos docentes face à existência de recursos materiais específicos, apoio do diretor da escola, colaboração de pais e professor de educação especial, tempo disponível e dimensão das turmas.

*e) Capacidade/conhecimentos percebidos pelos professores para o para o trabalho com alunos com NEE.*

A presente variável pretende identificar e explorar a capacidade profissional docente e conhecimentos identificados na literatura como relevantes para o trabalho com alunos com NEE, considerando estratégias, características dos alunos e normativos regulamentadores da organização de respostas específicas dirigidas aos mesmos.

### **3.4. Amostra**

Para a concretização da investigação pretendíamos uma amostra constituída por professores de ensino regular, do 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário em exercício em escolas públicas. Tal como explicitado no referencial teórico, estes professores têm um papel essencial no percurso que se pretende para a inclusão e, nesta, no sucesso da educação inclusiva oferecida pelas nossas escolas aos alunos com NEE. Ao mesmo tempo, como primeiro pressuposto, ambicionávamos obter uma amostra que fosse suficientemente ampla de forma a evidenciar com maior rigor as diferenças e correlações a investigar, limitando o mais possível a verificação de erros de amostragem, perspetivando a pretendida validade interna do estudo (Tuckman, 2000).

Em face das referidas pretensões partimos para a obtenção de uma amostra aleatória simples a lecionarem em escolas daqueles níveis de ensino localizadas na cidade de Viseu, na zona do grande Porto, na vila de Mortágua e na cidade de Vila Nova de Foz-Côa e/ou a viverem nos mesmos locais, com o objetivo inicial de conseguir, pelo menos, 50 sujeitos de cada um dos níveis de ensino num total de 200. A escolha daquelas áreas geográficas relaciona-se com o objetivo de conseguir uma amostra com professores de zonas rurais e urbanas, acompanhada por uma questão de conveniência na distribuição e recolha do instrumento utilizado. Assim, embora pudéssemos optar pela realização do estudo com uma

amostra obtida com professores a exercerem funções docentes em apenas um agrupamento de escolas e uma escola secundária, preferimos tentar alargar o mais possível a amostra, perspetivando uma leitura da realidade mais fidedigna.

Como podemos verificar na tabela 1, a amostra aproxima-se dos dados estatísticos relativos aos professores do ensino regular em exercício em escolas do território continental considerando variáveis demográficas como níveis de ensino, género e habilitações académicas. Tal sucede apesar de se referirem a momentos diferentes já que a nossa amostra foi obtida no final do ano 2010/11 e os últimos dados disponíveis são relativos ao ano letivo anterior (2009/10), o que justificará as maiores diferenças encontradas, por exemplo, na percentagem de docentes com bacharelato (1,9 % para a nossa amostra e 6,9 % para os docentes em exercício no ano de 2009/10) e nos dados relativos aos professores detentores de um mestrado ou doutoramento (11,1 % para a amostra e 5,7 % para os docentes em exercício em 2009/10), uma vez que ao longo de um ano, tal evolução poderá ser justificada com aposentações ou melhoria de habilitações no caso do bacharelato e com a conclusão de mestrados e doutoramentos nos valores respeitantes a estas habilitações.

**Tabela 1: Comparação entre a amostra da investigação (2010/2011) e o pessoal docente em exercício em escolas de Portugal continental (ano letivo 2009/10).**

Variáveis	Grupos	Amostra da investigação	Docentes em exercício a)
		%	%
Níveis de ensino	1.º Ciclo	26,0	21,0
	2.º Ciclo	18,6	22,1
	3.º Ciclo e Secundário	55,4	57,0
Género	Masculino	25,8	24,7
	Feminino	74,2	75,3
Habilitações académicas	Bacharelato	1,9	6,9
	Licenciatura	85,1	88,0
	Mestrado ou doutoramento	11,1	5,7

**Nota.** a) Fonte: Ministério da Educação (n. d.). *Estatísticas da educação 2009/2010*. Lisboa: GEPE.

No entanto, apesar da referida aproximação, importa referir que não arriscamos a extrapolação de resultados para a população-alvo constituída pelos professores portugueses do ensino regular, uma vez que tal pretensão exigiria um apurado trabalho de estratificação amostral e um espaço temporal que não coube na presente investigação. Por isso, neste âmbito, pretendemos, sobretudo, identificar atitudes, relacionando-as com as diferentes variáveis em jogo e conhecer os recursos percebidos como necessários, por professores de

ensino regular para o trabalho com alunos com NEE, perspetivando a sua Inclusão, conforme os objetivos enunciados supra.

Tendo ultrapassado o número pretendido inicialmente, a amostra é constituída por 323 sujeitos. No entanto, como resultado da organização da amostra nos diferentes grupos bem como das não respostas, este é um número que não se repete ao longo da análise estatística realizada.

Faremos uma caracterização pormenorizada da amostra quando da apresentação de dados.

### **3.5. Instrumento de recolha de dados**

Como já indicámos na abordagem metodológica, optámos pela utilização do inquérito por questionário enquanto procedimento de recolha de dados com vista à concretização dos objetivos propostos para a presente investigação.

Assim, o instrumento utilizado foi um questionário autoaplicado, constituído por 3 partes (anexo 1):

- *Parte A* – destina-se a recolher os dados referentes às variáveis de status (demográficas) e variáveis independentes como o género, nível de ensino, tempo de serviço docente, habilitações académicas, formação na área das NEE/EE e experiência docente com alunos com NEE.

- *Parte B* – As escalas de Likert utilizam-se para “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor.” (Tuckman, 2000, p. 280), permitindo “classificar os sujeitos segundo a sua posição relativa face a uma certa característica”, sendo que “a diferença entre dois quaisquer valores consecutivos da escala é conceptualmente equivalente e interpretável” (Harel, 2000, pp 272-273). Pelas suas características, através de um continuum é possível exprimir a intensidade da atitude (Raposo, 1995) que depois pode ser tratada estatisticamente, razões pelas quais são muito utilizadas em estudos relacionados com atitudes.

Assim, considerando o enquadramento teórico indicado na parte I e a operacionalização das diferentes variáveis, conforme explicitado no ponto 3.3. (*Variáveis e sua operacionalização*), esta parte do questionário é constituída por uma aproximação à escala de tipo Likert na medida em que não admite a neutralidade, contendo apenas 4 pontos (em que 1 corresponde a “Discordo muito” e 4 a “Concordo muito”), organizada em 4 fatores identificados no estudo de Luseno (2001):

- Fator 1 - *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE* – fator subdividido em duas subescalas: a *subescala 1* que pretende identificar e analisar a intensidade das *atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE* (itens 1-7) e a *subescala 2* (itens 8-17) perspectiva identificar e analisar a intensidade das *atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da sua problemática (tipo de deficiência)*. A primeira subescala está construída com itens que decorrem de fundamentos enformadores da Inclusão de alunos com NEE, relacionados com princípios, currículo e gestão de sala de aula. A subescala 2 é composta por uma adaptação das principais problemáticas que enquadram os alunos caracterizados com necessidades educativas especiais identificadas por Correia (2008a, 2008c), apresentadas com uma terminologia que decorre da aplicação da *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), utilizada atualmente, como vimos, por exigência do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

A análise de ambas as subescalas conjuntamente (*escala completa*) permitirá identificar e estudar, globalmente, as *atitudes face à Inclusão de alunos com NEE* (Fator 1). Os dados da escala completa serão também os utilizados para confirmar ou infirmar as hipóteses de estudo colocadas, independentemente dos resultados obtidos nas duas subescalas.

- Fator 2 - *Perceções acerca do sentimento de autoeficácia* (itens 18-22) – fator destinado a medir o sentimento de autoeficácia em ambientes inclusivos, como vimos na apresentação da variável correspondente (cf. ponto 3.3.), com itens organizados em torno do sentimento de eficácia pessoal do professor (Gibson & Dembo, 1984), adaptados ao trabalho com alunos com NEE;

- Fator 3 - *Disponibilidade de recursos e apoio necessário à Inclusão* (itens 23-30) – fator composto por itens que pretendem medir a disponibilidade de recursos e apoios percebida pelos professores (recursos materiais específicos, apoio do diretor da escola, colaboração de pais e professor de educação especial, tempo disponível e dimensão das turmas);

- Fator 4 - *Perceção de capacidade profissional e conhecimentos pertinentes* (itens 31-36) – fator que pretende recolher dados estatísticos, perspetivando a operacionalização da variável correspondente e já explicitada (cf. ponto 3.3. – estratégias, características dos alunos com NEE e normativos regulamentadores da organização de respostas específicas dirigidas aos mesmos).

Ao permitir o registo do grau de concordância e discordância dos sujeitos relativamente a determinada afirmação (Tuckman, 2000), este tipo de escalas possibilita,

ainda, identificar o posicionamento positivo ou negativo dos inquiridos face à respetiva afirmação. Por isso, dada a ordenação da escala em 4 pontos, para efeitos de análise descritiva estatística, a identificação de atitudes positivas versus negativas será realizada a partir do ponto médio dos valores obtidos. Assim, até 2,4 avaliaremos as atitudes (fator 1) como negativas e com valores superiores a 2,5, inclusive, as atitudes serão consideradas positivas, por estarmos perante o ponto médio entre o “discordo” e “concordo”, a partir do qual os valores se aproximam mais do 3 (concordo) do que do 2 (discordo). O mesmo critério será utilizado na análise dos restantes fatores (fatores 2, 3 e 4).

Com vista à verificação da fidelidade do instrumento, propriedade fundamental dos instrumentos de medida, entendida como “a precisão e a constância dos resultados que eles fornecem.” (Fortin & Nadeau, 2000, pp. 225-226), procedemos à análise da consistência interna, estimando deste modo a homogeneidade dos enunciados que constituem as escalas de cada um dos fatores. Para verificar a consistência interna de um grupo de itens, como acontece numa escala de tipo Likert, a técnica mais utilizada é o *Alpha* de Cronbach que pode definir-se “como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica.” (Pestana & Gageiro, 2005, pp. 525-526). Assim, o “cálculo do coeficiente alfa permite estimar até que ponto cada enunciado da escala mede de forma equivalente o mesmo conceito” (Fortin & Nadeau, 2000, p. 227). Segundo Pestana e Gageiro (2005), considera-se a consistência interna como muito boa (*alpha* superior a 0,9), boa (*alpha* entre 0,8 e 0,9), razoável (*alpha* entre 0,7 e 0,8), fraca (*alpha* entre 0,6 e 0,7) e inadmissível (*alpha* menor que 0,6).

A análise da consistência interna realizada à *subescala 1* do fator 1 permitiu identificar um coeficiente *alpha* de 0,515 (anexo 2), portanto com um valor inadmissível. Suprimidos os itens com um valor de correlação total negativo (itens 4 e 6), o valor obtido situou-se num índice de precisão razoável ( $\alpha=0,73$  – anexo 3), pelo que os referidos itens foram eliminados, não sendo contemplados na análise estatística realizada. Acresce que a sua eliminação não coloca em causa a identificação e exploração das atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE uma vez que se referiam ao currículo, aspeto que continua a ser contemplado num dos restantes.

Os valores de consistência interna da *subescala 2* e da *escala completa* do fator 1 situaram-se num índice de precisão bom, ambas com o mesmo valor ( $\alpha=0,85$  – anexos 4 e 5), o mesmo sucedendo com a escala *Capacidade profissional/conhecimentos* do fator 4 ( $\alpha=0,80$  – anexo 8). A escala *Sentimento de autoeficácia* do fator 2 aproximou-se de uma consistência

interna boa ( $\alpha=0,79$  – anexo 6) e a escala *Disponibilidade de recursos/apoio percebida* do fator 3 situou-se num coeficiente de consistência interna razoável ( $\alpha=0,73$  – anexo 7).

- *Parte C* – É a parte do questionário destinada a recolher dados acerca da colaboração entre o professor do regular e o professor de educação especial (C1) e das necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos (C2).

A parte C1 (colaboração professor do regular/professor de educação especial) está organizada em quatro categorias de colaboração (indicadores): *no desenvolvimento de estratégias; na troca de informações (progressos do(s) aluno(s), estratégias aplicadas, ...); em trabalho cooperativo na sala de aula; para avaliação dos alunos*. Para o seu tratamento estatístico pede-se aos inquiridos que assinalem a frequência com que colaboram em cada uma das categorias, num continuum que vai da menor à maior frequência (1 – *Nunca*; 2 – *Trimestralmente*; 3 – *Mensalmente*; 4 – *Semanalmente*). Os inquiridos devem assinalar *Não aplicável*, caso não tenham alunos com NEE nem nunca tal tenha sucedido. Estes valores permitem saber quantos professores da amostra nunca trabalharam com estes alunos.

A parte C2 (necessidades percebidas pelos professores do ensino regular) é apresentada aos inquiridos, agrupada em diferentes categorias de necessidades (*Apoio, Formação, Tempo e Influência, Dimensão da turma*), com uma organização em diferentes indicadores, apoiada na literatura produzida (cf. quadro teórico). Das necessidades descritas pede-se aos inquiridos que assinalem (podendo assinalar mais do que uma) aquelas que os docentes relevam para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos. Com o formato proposto, pretende-se responder ao *objetivo 3* da presente investigação, através da análise descritiva dos dados obtidos.

Em C1 e C2 foi ainda apresentada uma questão de resposta aberta, perspetivando um eventual enriquecimento da informação obtida.

### **3.6. Testagem piloto**

Após a elaboração do instrumento, procedemos ao pré-teste. Uma primeira versão foi utilizada junto de vários professores escolhidos de forma a espelharem as características da amostra, neste caso, a cinco professores e professoras de cada um dos níveis de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário), abrangendo todas as áreas geográficas onde iria ser aplicado o questionário, num total de vinte e que não fizeram parte da amostra.

Este procedimento teve como objetivos fundamentais detetar itens de difícil compreensão e, ou, identificar questões menos claras. Salvaguardando os objetivos

identificados para a investigação, pretendíamos, ainda, recolher sugestões e uma opinião geral face ao questionário, perspetivando eventuais melhorias na sua apresentação para maior facilidade de resposta, de forma a elaborar o questionário definitivo. Assim, a estes inquiridos foi solicitado que registassem, junto de cada item, ou em cada momento, as dificuldades sentidas, possíveis dúvidas, sugestões e opinião geral em relação ao questionário, procedendo-se posteriormente à respetiva entrevista.

Na elaboração do questionário inicial e posterior construção final tivemos alguma preocupação quanto à sua extensão (a menor possível) e apresentação mais compacta, procurando evitar uma menor fiabilidade nas respostas mas, por outro lado, salvaguardando a possibilidade de obter os dados que permitissem responder aos objetivos que nos propusemos.

### **3.7. Construção do questionário final**

A partir da análise das respostas e sugestões ao questionário piloto, verificámos não existir necessidade de grandes alterações. Por isso, apenas registamos as seguintes:

- a alteração de aspetos menores da apresentação geral, por exemplo com o alargamento de espaços entre linhas na *Parte B* e melhoria da sua apresentação gráfica, por exemplo, na organização e apresentação dos quadros da *Parte C*;
- a explicitação entre parêntesis da problemática *Multideficiência* e inclusão da problemática *Perturbações do espectro* do autismo na subescala 2;
- pequenas alterações na formulação de algumas afirmações (itens 4, 25, 26 e 33 da *Parte B*) de forma a torná-las mais objetivas.

Dado o alcance limitado das alterações não anexamos a 1.<sup>a</sup> versão do questionário.

### **3.8. Procedimentos de aplicação e recolha de dados**

Realizado o pré-teste e realizadas as correções julgadas pertinentes, passou-se à fase de aplicação do questionário na sua versão final.

Com vista à concretização desta fase da investigação, para além da nossa participação no processo, tivemos a colaboração preciosa de doze colegas, amigos e familiares a viverem e a exercerem funções docentes em escolas das assinaladas áreas geográficas (Viseu, Grande Porto, Mortágua e Vila Nova de Foz-Côa).

Durante os meses de maio e junho de 2011, os questionários foram distribuídos particularmente a professores e professoras a exercerem funções no ensino regular dos diversos níveis de ensino e recolhidos em envelope fechado.

#### 4. Tratamento estatístico

Para o tratamento dos dados pretendeu-se a utilização dos testes adequados à obtenção de resultados, em função dos objetivos e hipóteses definidos.

Destacamos a utilização de testes de estatística descritiva para a obtenção das distribuições de frequências absolutas (n) e percentuais (%), das medidas de tendência central (média) e das medidas de dispersão (Desvio Padrão – DP).

Relativamente à análise estatística quantitativa, desde que cumprido o critério de homogeneidade, a utilização de testes paramétricos em amostras de dimensão superior a 30 foi a metodologia seguida, dado assumir-se que, de uma forma geral, nestas, a distribuição da amostra é satisfatoriamente aproximada à normal, considerando o teorema do limite central (Maroco, 2003). Sendo superior a probabilidade de rejeitar corretamente  $H_0$  os testes paramétricos são mais potentes, e, por isso, naqueles casos, foi utilizado o teste  $t$  e o *one-way anova* na comparação das médias obtidas para determinação da variância entre dois grupos ou mais, respetivamente. Caso se mostrasse pertinente após a utilização do *one-way anova* proceder-se-ia à comparação múltipla post-hoc, com a utilização do *Tukey* por este se mostrar mais robusto a desvios à normalidade e homogeneidade em amostras grandes (Maroco, 2003). No entanto, tal não sucedeu por se ter revelado desnecessário. Também cumprido o referido critério de normalidade, as medidas de correlação foram obtidas com a aplicação do teste  $R$  de Pearson.

Para os restantes cálculos, não sendo possível assumir como normal a distribuição da média amostral ou quando a mesma não se mostrou homogénea foram utilizados testes não paramétricos. Por permitirem a fiabilidade dos resultados independentemente da existência de uma distribuição normal da amostra (Pestana & Gageiro, 2005), aplicámos o *Mann-Whitney* na comparação da variância entre apenas dois grupos e o *Kruskal-Wallis* quando a mesma foi comparada entre mais do que dois grupos. Não se revelou necessário o cálculo das medidas de correlação com teste não paramétrico.

Todos os testes foram realizados utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 16.0, em ambiente Windows.

Para rejeitarmos  $H_0$ , comparámos o nível de significância obtido (p), com o nível de significância escolhido de  $p < 0,05$ , normalmente utilizado em estudos no âmbito das ciências sociais, e de  $p < 0,01$  para um nível muito significativo.

---

---

## Capítulo 5

### Apresentação de dados, análise e discussão dos resultados

---

#### 1. Caracterização da amostra

Como podemos verificar na tabela 2, para a concretização da investigação distribuímos um total de 396 questionários tendo sido devolvidos 323 o que corresponde a uma percentagem de 81,57%.

**Tabela 2: Relação entre o número de questionários distribuídos e recolhidos.**

	n	%
Questionários distribuídos	396	100
Questionários recolhidos	323	81,57

A tabela 3 dá-nos uma visão sinóptica da amostra que serviu de base à investigação.

**Tabela 3: Caracterização demográfica da amostra.**

Variáveis	Grupos	n	%	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
Níveis de ensino	1.º Ciclo	84	26,0				
	2.º Ciclo	60	18,6				
	3.º Ciclo	49	15,2				
	Secundário	74	22,9				
	2.º e 3.º Ciclos	9	2,8				
	3.º Ciclo e secundário	47	14,5				
Género	Masculino	83	25,8				
	Feminino	239	74,2				
Tempo de serviço docente	0 – 7 anos	20	6,6				
	8 – 14 anos	62	20,5				
	15 – 25 anos	136	44,9	20,36	8,48	2	40
	+ 25 anos	85	28,1				
Habilitações académicas	Bacharelato	6	1,9				
	Licenciatura	275	85,1				
	Mestrado	33	10,2				
	Doutoramento	3	0,9				
	Outra	6	1,9				

Como podemos verificar, a amostra é constituída por um maior número de sujeitos do 1.º ciclo (26,0 %). Os restantes níveis de ensino apresentam especificidades que resultam de uma permeabilidade existente atualmente nas escolas portuguesas. De facto, principalmente após o processo de aglutinação de escolas em agrupamentos, aumentou o número de professores que lecionam turmas de mais de um nível de ensino e a amostra espelha isso mesmo. Assim, temos um reduzido número de docentes que trabalham com turmas dos 2.º e 3.º ciclos (2,8 %) e um maior número de docentes que trabalham com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário (14,5 %). Tal situação relacionar-se-á com o facto de serem poucas as escolas do ensino secundário que não tenham também turmas do 3.º ciclo e a respetiva formação habilitar para tal. Ao invés, existirá mais formação inicial de professores que apenas habilita para a docência no 2.º ciclo. Deste modo, dado o tratamento estatístico pretendido, optámos por individualizar os grupos do 2.º ciclo (18,6 %) e do 3.º ciclo (15,2 %), constituídos por professores que apenas lecionam turmas dos respetivos níveis de ensino.

Como era de esperar, a amostra é constituída por uma significativa maioria de sujeitos do género feminino, apresentando uma distribuição da experiência profissional que oscila entre 2 e 40 anos de tempo de serviço mas predominantemente localizada entre a faixa etária dos 15 aos 25 (44,9%) e com uma média próxima dos 20 anos de serviço docente (DP=8,48).

Nas habilitações académicas os grupos foram constituídos a partir da habilitação mais elevada ou acrescida, pelo que os sujeitos não se repetem em cada um deles. Prosseguindo este critério verificamos que 85,1 % dos sujeitos (n=275) apresenta como habilitação mais elevada a licenciatura e apenas 1,9 % (n=6) são titulares de um bacharelato. Este dado mostra que a mais baixa habilitação para o ensino tem já pouco significado, o que sugere uma preocupação dos professores em melhorarem as suas qualificações, com uma provável associação ao seu posicionamento remuneratório. Para além destas habilitações os dados revelam 33 docentes com mestrado (10,2 %), 3 detentores de um doutoramento (0,9 %) e 6 (1,9 %) com outra habilitação (pós-graduações).

A tabela 4 revela os dados da amostra relativamente à formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial (NEE/EE) e experiência de ensino a alunos com NEE. Com base nos mesmos podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos (80,7 %) não teve disciplinas abordando as NEE/EE na sua formação inicial. Quando comparamos este dado com o tempo de serviço dos sujeitos da amostra, tomando o ano de 1991, ano de publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que, como vimos, significou uma grande evolução nos conceitos relativos ao atendimento de alunos com NEE

em escolas do regular, reafirmados pelo compromisso do estado português com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), podemos verificar que o grupo de professores com um tempo de serviço docente entre 0 e 14 anos corresponde a mais de 27 % (tabela 3) o que sugere que muitos docentes continuaram a não ter a possibilidade de contactar com a problemática das NEE/EE na sua formação inicial.

**Tabela 4: Caracterização da amostra quanto à formação específica e experiência de ensino a alunos com NEE.**

Variáveis	Grupos	n	%	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	
<b>Formação na área das NEE/Educação Especial</b>	Disciplinas NEE/Ed. Especial na Formação inicial	Não	<b>259</b>	<b>80,7</b>	22,55	60,055	0	430
		Sim	62	19,3				
	Sem formação	<b>162</b>	<b>50,3</b>					
	Formação pós-graduada	Até 25 horas	105	32,6				
		+ 25 horas	46	14,3				
		Formação especializada	9	2,8				
<b>Experiência de ensino a alunos com NEE nos últimos 3 anos letivos</b>	Não	46	14,2	4,95	5,76	0	43	
	Sim	<b>277</b>	<b>85,8</b>					

Por outro lado, se parece que a situação terá melhorado ao longo da última década e meia, uma vez que 19,3 % dos sujeitos da amostra já indicaram terem frequentado disciplinas relacionadas com as NEE/EE na sua formação inicial, em nosso entender foi dado um passo atrás nesta matéria quando o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio revogar o art.º 15.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro que no seu n.º 2 determinava que “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial”, ao mesmo tempo que omite qualquer referência sobre o assunto.

A mesma tabela 4 mostra-nos ainda que a maioria dos inquiridos (50,3 %) referiu não ter frequentado qualquer formação específica na área das NEE/EE ao longo do seu percurso profissional, após a sua formação inicial (formação pós-graduada). O valor mais alto daqueles que fizeram este tipo de formação corresponde à formação *Até 25 horas* (32,6 %) e o mais baixo à formação especializada com 2,8 %.

Os dados manifestam ainda a importância do estudo da presente problemática pois a grande maioria dos professores da amostra expressou ter tido alunos com NEE nas turmas por

si lecionadas durante os últimos três anos letivos (85,8 %), com um máximo de 43 alunos distribuídos por esse período. A média de alunos por professor situa-se perto dos 5 (DP=5,76).

## 2. Atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE

Ao apresentar-se como fator essencial ao desejado sucesso da Inclusão, formulámos como primeiro objetivo para a presente investigação *Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE* e, pretendendo a sua concretização, começamos por apresentar os dados que resultaram da estatística descritiva realizada, procedendo, de seguida, à sua análise e discussão, no quadro da investigação realizada e exposta no referencial teórico.

### 2.1. Apresentação de dados

Como já assinalámos, as atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com NEE são estudadas considerando dois níveis de análise (subescala 1 e subescala 2).

Começamos por apresentar os dados relativos à primeira (subescala 1), que pretende identificar e analisar a intensidade das atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE, iniciando a sua apresentação pelas frequências relativas obtidas (tabela 5).

**Tabela 5: Medidas de frequência obtidas na subescala 1 - Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE.**

Subescala 1	1	2	3	4
	%	%	%	%
1. Estou disposto(a) a adequar o processo de ensino/aprendizagem às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações decorrentes de deficiência.	0,3	3,5	<b>56,3</b>	<b>39,9</b>
2. Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos.	1,9	16,5	<b>53,2</b>	<b>28,5</b>
3. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente do grau da sua deficiência) pode integrar turmas regulares.	7,0	40,8	<b>45,6</b>	<b>6,6</b>
5. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente das suas limitações) pode realizar aprendizagens curriculares quando inseridos na sala de aula regular.	4,7	36,8	<b>52,6</b>	<b>5,9</b>
7. Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos.	6,9	36,1	<b>50,2</b>	<b>6,9</b>

**Nota.** 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo muito

Assim, a tabela 5 mostra que a maioria dos respondentes se posicionam em valores atitudinais positivos (*Concordo* e *Concordo muito*) nos itens 1, 2, 3 e 5, com 96,2 % dos professores a mostrarem disponibilidade para adequar o processo de ensino/aprendizagem às

necessidades dos alunos com NEE, logo seguido por 81,7 % da amostra a considerar a inclusão como uma prática educacional desejável para todos.

A exceção é o item 7 cuja afirmação foi formulada pela negativa, relativamente aos fundamentos da educação inclusiva, pelo que foi pontuado ao contrário. Deste modo, ao manifestarem a sua concordância (*Concordo* e *Concordo muito*), os inquiridos recolhem valores negativos, o que sucede com 57,1 % dos docentes, desta forma, considerando a inclusão de alunos com limitações significativas resultantes de deficiência como prejudicial ao processo de aprendizagem dos restantes alunos da turma.

Decorrente das frequências obtidas, a tabela 6 exhibe os dados globais, a partir do cálculo das pontuações médias de todos os itens. Deste modo, não admira que os mesmos itens 1, 2, 3 e 5 mostrem valores atitudinais dos professores superiores ao ponto médio definido (2,5) e, como consequência, positivos. Também é o item 1 aquele que mostra o valor mais elevado ( $\bar{x} = 3,36$ ;  $DP = 0,56$ ), seguido do item 2 ( $\bar{x} = 3,08$ ;  $DP = 0,72$ ) e do item 5 ( $\bar{x} = 2,60$ ;  $DP = 0,67$ ). Embora ainda dentro de valores positivos, com uma média de 2,52 ( $DP = 0,72$ ), a nossa amostra revela uma atitude mais próxima de valores negativos perante a inclusão de alunos com NEE, independentemente do grau da sua deficiência. Do mesmo modo, os professores inquiridos revelam uma atitude negativa perante as consequências para o processo de aprendizagem dos restantes colegas da turma, com a inclusão de alunos que apresentam limitações significativas (item 7 –  $\bar{x} = 2,43$ ;  $DP = 0,72$ ). De sublinhar que, como já explicitámos, este item foi pontuado ao contrário, uma vez que quanto maior o nível de concordância perante a afirmação, menos positiva a atitude face à educação inclusiva de alunos com NEE.

**Tabela 6: Medidas de distribuição obtidas na subescala 1 - Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE.**

Subescala 1	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
1. Estou disposto(a) a adequar o processo de ensino/aprendizagem às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações decorrentes de deficiência.	318	<b>3,36</b>	0,56	1	4
2. Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos.	316	3,08	0,72	1	4
3. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente do grau da sua deficiência) pode integrar turmas regulares.	316	2,52	0,72	1	4
5. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente das suas limitações) pode realizar aprendizagens curriculares quando inseridos na sala de aula regular.	321	2,60	0,67	1	4
7. Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos.	319	<b>2,43</b>	0,72	1	4
Média subescala 1	305	2,79	0,47	1,2	4

A tabela 6 mostra ainda que a média de toda a subescala 1 é de 2,79 ( $DP = 0,47$ ), portanto, situada num valor atitudinal global positivo.

Relativamente à subescala 2 (*Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática – tipo de deficiência*), a tabela 7 evidencia que a maioria dos inquiridos exibe uma atitude positiva face à inclusão de alunos com problemas de saúde (94,4), deficiência nas funções motoras (91,6 %), dificuldades de aprendizagem (90 %), deficiência nas funções auditivas (75,4 %), nas funções visuais (68,8 %) e distúrbios de comunicação linguagem e fala (65,3 %). Inversamente, a maioria da amostra discorda da inclusão de alunos que apresentam limitações resultantes de multideficiência (76,4 %), de deficiência nas funções mentais/cognitivas (61,1 %), de distúrbios comportamentais (60,8 %) e de perturbações do espectro do autismo (58,9 %).

**Tabela 7: Medidas de frequência obtidas na subescala 2 - *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência)*.**

Subescala 2	1	2	3	4
	%	%	%	%
8. Dificuldades de aprendizagem	0,9	9,0	<b>71,0</b>	<b>19,0</b>
9. Distúrbios comportamentais	<b>9,1</b>	<b>51,7</b>	36,0	3,2
10. Deficiência nas funções motoras	1,2	7,2	<b>65,1</b>	<b>26,5</b>
11. Deficiência nas funções auditivas	2,2	22,5	<b>63,8</b>	<b>11,6</b>
12. Deficiência nas funções visuais	2,8	28,4	<b>56,9</b>	<b>11,9</b>
13. Distúrbios de comunicação, linguagem e fala	3,8	26,9	<b>54,4</b>	<b>10,9</b>
14. Problemas de saúde	0,3	5,3	<b>72,8</b>	<b>21,6</b>
15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas	<b>9,8</b>	<b>51,3</b>	34,2	4,7
16. Multideficiência (deficiência nas funções mentais e deficiência motora e/ou sensorial)	<b>17,6</b>	<b>58,8</b>	21,4	2,2
17. Perturbações do espectro do autismo	<b>11,9</b>	<b>47,0</b>	36,4	4,7

**Nota.** 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo muito

Analogamente à sequência de apresentação de dados da subescala 1, a tabela seguinte ilustra a intensidade das atitudes dos professores do estudo, obtidos na subescala 2.

Da observação da tabela 8 verificamos que os docentes inquiridos revelam atitudes positivas face a seis problemáticas, com melhores valores perante alunos com limitações decorrentes de deficiência nas funções motoras ( $\bar{x} = 3,17$ ; DP = 0,60), de problemas de saúde ( $\bar{x} = 3,16$ ; DP = 0,51) e de dificuldades de aprendizagem ( $\bar{x} = 3,08$ ; DP = 0,56). Seguem-se as limitações resultantes de deficiência nas funções auditivas ( $\bar{x} = 2,85$ ; DP = 0,64) e nas funções visuais ( $\bar{x} = 2,78$ ; DP = 0,68), bem como de distúrbios de comunicação e fala ( $\bar{x} = 2,77$ ; DP = 0,69). Os mesmos docentes patenteiam atitudes negativas, em valores médios iguais, perante limitações relacionadas com problemas nas funções mentais/cognitivas ( $\bar{x} = 2,34$ ; DP = 0,72) e perturbações do espectro do autismo ( $\bar{x} = 2,34$ ; DP = 0,75) e, logo a seguir, perante alunos que apresentam distúrbios comportamentais ( $\bar{x} = 2,33$ ; DP = 0,68). A

atitude mais negativa é expressa face à multideficiência, com um valor médio de 2,08 (DP = 0,69).

**Tabela 8: Medidas de distribuição obtidas na subescala 2 - Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência).**

Subescala 2	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
8. Dificuldades de aprendizagem	321	3,08	0,56	1	4
9. Distúrbios comportamentais	317	2,33	0,68	1	4
10. Deficiência nas funções motoras	321	<b>3,17</b>	0,60	1	4
11. Deficiência nas funções auditivas	320	2,85	0,64	1	4
12. Deficiência nas funções visuais	320	2,78	0,68	1	4
13. Distúrbios de comunicação, linguagem e fala	320	2,77	0,69	1	4
14. Problemas de saúde	320	3,16	0,51	1	4
15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas	316	2,34	0,72	1	4
16. Multideficiência (deficiência nas funções mentais e deficiência motora e/ou sensorial)	318	<b>2,08</b>	0,69	1	4
17. Perturbações do espectro do autismo	319	2,34	0,75	1	4
Média subescala 2	310	2,69	0,42	1,6	4

Como também podemos extrair da tabela 8, tal como sucedeu com a subescala 1, a média global obtida na subescala 2 foi positiva, com uma média de 2,69 (DP = 0,42), portanto num valor inferior ao da primeira subescala.

Imediatamente a seguir, a tabela 9 revela o número e respetiva percentagem de docentes que se mostram favoráveis à inclusão de todos os alunos com NEE em turmas regulares, independentemente da problemática que os caracteriza (Sim) e daqueles que discordam da inclusão de alunos com limitações resultantes de, pelo menos, uma das problemáticas apresentadas aos inquiridos na subescala 2 (Não).

**Tabela 9: Medidas de frequência de atitudes face à Inclusão de todos os alunos com NEE em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência).**

Subescala 2	n	%
Sim	39	12,6
Não	<b>271</b>	<b>87,4</b>
Total	310	100

Os valores expressos na tabela anterior indicam que apenas 12,6 % dos inquiridos acreditam que os alunos com NEE podem ser inseridos em turmas regulares qualquer que seja a sua problemática ou tipo de deficiência. A esmagadora maioria dos professores (87,4 %) expressaram a sua oposição à inclusão de alunos caracterizados com alguma das problemáticas que lhes foram propostas na subescala 2.

A tabela 10 apresenta os dados de distribuição de frequência da escala completa, considerando os valores globais médios dos itens das subescalas 1 e 2, calculados conjuntamente.

**Tabela 10: Medidas de distribuição obtidas na escala completa - Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE.**

	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>DP</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
Escala completa	295	2,71	0,37	1,67	4

A sua análise mostra que, globalmente, as atitudes dos docentes da amostra se situam em terreno positivo, com um valor médio de 2,71 (DP = 1,67)

Por último, a tabela 11 traduz os valores de frequência absolutas e relativas dos inquiridos cujos resultados médios obtidos se situam em valores atitudinais positivos (média  $\geq$  2,5) versus negativos (média  $<$  2,5), para cada uma das subescalas e escala completa.

**Tabela 11: Medidas de frequência de atitudes positivas versus negativas face à Inclusão de alunos com NEE.**

<b>Atitudes</b>	<b>Subescala 1</b>		<b>Subescala 2</b>		<b>Escala completa</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Positivas (média $\geq$ 2,5)	<b>217</b>	<b>71,1</b>	<b>230</b>	<b>74,2</b>	<b>214</b>	<b>72,5</b>
Negativas (média $<$ 2,5)	88	28,9	80	25,8	81	27,5
Total	305	100	310	100	295	100

De acordo com os dados expressos na tabela 11, mais de 70 % dos docentes que participaram na investigação apresentam atitudes positivas em todos os níveis de análise. Destes realçamos o valor global para a escala completa, em que 72,5 % (n = 214) dos inquiridos mostram atitudes positivas face à Inclusão de alunos com NEE, ao que correspondem 27,5 % (n = 81) da amostra que revelam atitudes negativas.

## **2.2. Análise e discussão dos resultados**

Ao longo do quadro teórico apresentado, pudemos verificar a importância que é dada pela literatura às atitudes dos implicados, na sua relação com processos educativos inovadores (Cardoso, 2003; Warwick, 2001). Dado conter elementos que caracterizam a inclusão como uma inovação educativa, o mesmo realce é dado às atitudes dos profissionais que trabalham nas escolas e, nestes, dos professores, como componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE (Ainscow, 1998; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Jordan *et al.*, 2009; Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Por isso se refere que a atitude do professor talvez seja “o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão” (Kuester, 2000, p. 2),

sugerindo-se que as percepções dos professores acerca dos alunos com NEE são dos fatores que mais contribuem para o sucesso destes alunos (Henning & Mitchell, 2002) e que as suas atitudes são fundamentais para a concretização de práticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2002).

Assim, perspetivando responder ao primeiro objetivo enunciado – *Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE* – os dados recolhidos permitem concluir que, globalmente, os professores da amostra apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, uma vez que os valores totais obtidos se situam acima do ponto intermédio definido (média  $\geq 2,5$ ). Por outro lado, corroborando este resultado, pudemos verificar que o número de inquiridos com valores atitudinais positivos corresponde a mais de 70 % em todas as escalas exploradas, o que significa que mais de dois terços revelam atitudes positivas.

Este é um resultado que contraria uma revisão de literatura realizada com 26 estudos de vários países, publicados entre 1998 e 2008 e realizados com professores do ensino primário que mostraram que a maioria destes docentes possuem atitudes neutrais ou negativas face à inclusão de alunos com NEE (Boer *et al.*, 2011), bem como estudos com professores do ensino secundário levados a cabo nos Estados Unidos (Van Reusen *et al.*, 2001) e na Grécia (Coutsocostas & Alborz, 2010), cujos autores concluem pela verificação de atitudes negativas pela maioria dos inquiridos. No entanto, os nossos resultados também se apresentam em linha com outras investigações realizadas na Inglaterra, Grécia e Portugal que sugerem a existência de atitudes positivas por parte dos professores face à Inclusão e à permanência da sala de aula regular de alunos caracterizados como apresentando NEE (Avramidis *et al.*, 2000; Koutrouba *et al.*, 2008; Santos & César, 2010).

Deste modo, considerando o enquadramento teórico, se os resultados obtidos sugerem a verificação de condições de partida para a implementação da inclusão de alunos com NEE, não podemos deixar de refletir sobre a existência de algumas contradições encontradas num exame mais profundo dos dados e que importa explorar.

Nesta análise começamos por realçar o número de 27,5 % (escala completa) dos docentes que mostram atitudes negativas. Este é um valor que não deixa de ser relevante, na medida em que também a estes professores se exige que respondam às necessidades dos alunos das suas turmas e, nestes, àqueles que apresentam NEE. Neste âmbito antecipamos aqui o dado que nos diz que apenas 12,5 % dos inquiridos nunca trabalharam com alunos com NEE (tabela 25) e que fundamenta a pertinência desta reflexão.

Os dados mostram também que os professores tendem a revelar atitudes mais positivas face aos fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE (2,79, na média total da subescala 1) quando comparadas com as atitudes face ao trabalho com estes alunos na sua turma, no quadro das diferentes problemáticas (2,69, na média total da subescala 2). Considerando a dicotomia princípios inclusivos versus gestão da sala de aula, no trabalho com os alunos com NEE junto do seus pares, também identificamos atitudes contraditórias quando os respondentes obtêm a segunda melhor pontuação média no item “*Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos.*” ( $\bar{x} = 3,08$ ; DP = 0,72 – subescala 1), ao mesmo tempo que se situam em valores negativos no item “*Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos*” ( $\bar{x} = 2,43$ ; DP = 0,72 – subescala 1).

Assim, estamos perante resultados que expressam a existência de dúvidas acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos os alunos, já encontradas noutras investigações realizadas em diferentes países (Coutsocostas & Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003) e também entre nós (Lopes *et al.*, 2004). Se estes dados podem sugerir que os professores desconhecem ou não acreditam que a utilização de estratégias de ensino e práticas educativas identificadas no âmbito de diferente investigação podem beneficiar todos os alunos (Cruz, 2009; César & Santos, 2006; Demeris *et al.*, 2007; Hallahan & Kauffman, 1994; McGhie-Richmond *et al.*, 2007; Rodrigues, 2001), também podem significar que não estão dispostos a fazê-lo. Estas são incertezas que no presente trabalho subsistem, carecendo de resposta em futuras investigações.

Por outro lado, os dados obtidos relevam os fatores dos alunos com NEE como condicionantes das atitudes dos professores face à sua inclusão.

Com este foco, considerando os valores que pretendem expressar a intensidade das atitudes (tabela 8), os resultados da subescala 2 sugerem que os docentes revelam atitudes diferenciadas em função da problemática ou tipo de deficiência, mostrando atitudes positivas face a alunos com problemas motores, problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem, problemas auditivos, visuais e, por último, perante alunos com distúrbios de comunicação, linguagem e fala, por esta ordem. Globalmente, as atitudes negativas surgem face a alunos com limitações intelectuais, perturbações do espectro do autismo, distúrbios comportamentais e multideficiência, também por esta ordem, da atitude menos negativa para a mais negativa.

Resultados semelhantes foram encontrados em investigações referenciadas por Avramidis e Norwich (2002) e Boer *et al.* (2011) que identificam atitudes dos professores

mais positivas face a alunos com problemas motores e sensoriais e menos positivas perante alunos com dificuldades nas aprendizagens, relacionadas com problemas cognitivos e comportamentais. De facto, os nossos resultados mostram-se consonantes com outras investigações (Avramidis & Kalyva, 2007; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) em que as limitações motoras surgem como a problemática que recebe melhor disponibilidade por parte dos professores. Em sentido inverso, transversalmente a diferentes estudos, podemos identificar os problemas comportamentais entre aqueles que mais atitudes negativas geram nos professores, sendo também assinalados em trabalhos portugueses, relativamente à inclusão de alunos fisicamente agressivos (Santos & César, 2010) e comportamentos disruptivos associados a limitações nas aprendizagens (Lopes *et al.*, 2004). Como vimos, este é um resultado que também emerge da nossa investigação, onde os distúrbios comportamentais surgem como a segunda problemática que atitudes negativas mais intensas gera nos docentes inquiridos, logo a seguir à multideficiência.

Em nosso entender importa também fazer uma reflexão acerca dos valores obtidos com o item 9 da subescala 2 (Dificuldades de aprendizagem). Quase 10 % da nossa amostra (tabela 7) considera que não podem ser inseridos em turmas regulares, a maioria dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Este é um dado que se nos afigura relevante uma vez que estamos perante um conjunto de alunos que, à partida, com as devidas adequações de processos, consegue aceder ao currículo comum e, como vimos, nos termos da atual legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) nem sequer é contemplado para a implementação de medidas educativas no âmbito da educação especial, ficando excluídos da organização de respostas específicas de que possam carecer (Correia, 2008a, 2008b).

Deste modo, verificamos que os resultados obtidos sugerem a influência da problemática ou tipo de deficiência apresentado pelos alunos com NEE nas atitudes dos professores face à sua educação inclusiva. Paralelamente, apesar dos dados globais positivos atingidos em todas as escalas em análise face à inclusão de alunos com NEE, os dados indicam que a esmagadora maioria dos inquiridos (87,4 %) mostra atitudes negativas face à inclusão da totalidade destes alunos, discordando da colocação numa turma regular daqueles que apresentam determinadas limitações. Nestes termos, a educação inclusiva entendida como a organização de respostas a todos os alunos caracterizados com NEE é claramente colocada em causa. Esta perspetiva é ainda corroborada pelos dados que indicam que a maioria dos inquiridos mostra discordância face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do

autismo, distúrbios comportamentais, deficiência nas funções mentais/cognitivas e multideficiência.

### **3. Relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE e variáveis em estudo**

Como segundo objetivo da investigação propusemo-nos *Conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE com as variáveis: nível de ensino; género; tempo de serviço docente; habilitações académicas; formação na área das NEE/EE; experiência com alunos NEE; colaboração com o professor de educação especial; sentimento de autoeficácia; disponibilidade de recursos e apoio/suporte; capacidade profissional e conhecimentos percebidos para o trabalho com alunos com NEE.*

De forma a dar-lhe resposta, começamos pela análise de natureza inferencial das variáveis independentes em estudo (variáveis demográficas, formação específica e experiência de ensino a alunos NEE), considerando a amostra da investigação e já caracterizada supra. No tratamento das restantes variáveis em estudo, em primeiro lugar procedemos à sua análise de natureza descritiva, apresentando os dados obtidos, seguida da análise de natureza inferencial, a partir dos resultados dos testes estatísticos realizados.

As análises referidas serão realizadas agrupando algumas variáveis no mesmo ponto de exposição, onde será apresentada a respetiva análise e discussão de resultados para a melhor interpretação do seu alcance, enquadrando-as na diferente investigação referenciada no quadro teórico.

#### **3.1. Variáveis demográficas**

Nos termos expostos, começamos pela análise das variáveis demográficas – níveis de ensino, género, tempo de serviço docente e habilitações académicas.

##### **3.1.1. Níveis de ensino**

Considerando o primeiro nível de análise das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, a tabela 12 apresenta-nos a variância nas atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino em estudo, obtidas na subescala 1 – *Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE.*

**Tabela 12: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Educação Inclusiva de alunos com NEE (Subescala 1).**

Atitudes	Níveis de ensino	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	F (3, 247)	p
Subescala 1	1.º Ciclo	74	2,83	0,51	1,4	4,0	0,958	0,413
	2.º Ciclo	57	2,72	0,45	1,8	4,0		
	3.º Ciclo	49	2,82	0,46	2,0	4,0		
	Secundário	71	<b>2,84</b>	0,44	1,2	4,0		

A observação dos dados expressos na tabela 12 permitem-nos verificar que a média atitudinal mais elevada foi obtida pelos docentes do ensino secundário ( $\bar{x} = 2,84$ ; DP = 0,44), seguidos de muito perto pelos do 1.º ciclo ( $\bar{x} = 2,83$ ; DP = 0,51) e 3.º ciclo ( $\bar{x} = 2,82$ ; DP = 0,44). Aqueles cujas atitudes se mostram menos favoráveis são as dos docentes do 2.º ciclo.

Assim, se os resultados nos permitem concluir que as atitudes de todos os grupos se situam em níveis positivos e que os professores do 2.º ciclo são aqueles cujas atitudes face aos fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE se revelam menos favoráveis, também nos mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre eles [F (3, 247) = 0,958; p > 0,05], pelo que, relativamente à subescala 1, não podemos afirmar que se verifiquem diferenças entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

Na subescala 2 – *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência)*, a tabela 13 revela que são os docentes do 1.º ciclo que obtêm valores mais altos ( $\bar{x} = 2,80$ ; DP = 0,51), seguindo-se os professores do 2.º ciclo, com uma média de 2,74 (DP = 0,34). Seguem-se os do ensino secundário ( $\bar{x} = 2,64$ ; DP = 0,36) e, embora com valores muito próximos destes, os docentes do 3.º ciclo também aqui apresentam o valor atitudinal mais baixo ( $\bar{x} = 2,62$ ; DP = 0,41). Seguir.

**Tabela 13: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (Subescala 2).**

Atitudes	Níveis de ensino	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	KW (3)	p
Subescala 2	1.º Ciclo	79	<b>2,80</b>	0,51	1,6	4,0	7,746	0,052
	2.º Ciclo	59	2,74	0,34	1,9	3,6		
	3.º Ciclo	49	2,62	0,41	1,6	3,8		
	Secundário	69	2,64	0,36	1,8	3,6		

Embora também aqui todos os grupos se posicionem em valores atitudinais positivos, quando comparamos estes resultados com os da subescala 1, encontramos diferenças que

entendemos merecerem realce. Estamos a falar da posição relativa face aos restantes grupos, dos professores do ensino secundário e dos valores obtidos por estes e pelos docentes no 3.º ciclo, nas subescalas 1 e 2. No primeiro caso, os professores do ensino secundário passam de um valor que os coloca como o grupo com melhor atitude na subescala 1, a um valor que os situa muito próximo do mais baixo na subescala 2, obtido pelos professores do 3.º ciclo. Também a maior diferença entre os valores da subescala 1 quando comparados com os obtidos na subescala 2 pelos professores de ambos os grupos (3.º ciclo e secundário) é de assinalar.

Em sede de interpretação, este resultado sugere-nos que as contradições já identificadas entre as atitudes face aos fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE e as atitudes face ao trabalho com estes alunos na sua turma (cf. ponto 2.2.), se localizam fundamentalmente nos professores de alunos mais velhos, a lecionarem no 3.º ciclo e ensino secundário. Se nos parece que a tendência para uma melhor aceitação dos alunos com NEE nas suas salas de aula, encontrada principalmente com os professores do 1.º ciclo (subescala 2) quando comparada com a dos seus colegas do 3.º ciclo e ensino secundário pode ser explicada pelo facto de os primeiros lidarem há mais tempo com estes alunos (Lopes *et al.*, 2004) e da organização progressivamente mais especializada e focada na matéria das diferentes disciplinas verificada nos últimos níveis de ensino (Avramidis & Norwich, 2002) levar a que os professores que aí lecionam considerem mais inviável a adequação de currículos e estratégias nos processos de ensino e aprendizagem nas suas salas de aula, também acreditamos que estes resultados resultam de tensões verificadas entre o acolhimento da diferença e os standards exigidos no quadro da realização de exames nacionais. De facto, pensamos que atualmente tem crescido a ênfase colocada por importantes sectores da sociedade nos resultados académicos, aspeto que acaba por se refletir nas políticas educativas, através do alargamento a novas disciplinas e a novos níveis de ensino de exames de natureza nacional com efeitos nas notas quantitativas dos alunos, na publicação de rankings nacionais e no próprio processo de avaliação dos docentes. Apesar do referido alargamento, é no 3.º ciclo e, principalmente no ensino secundário, onde a realização de exames nacionais mais se verifica. Neste contexto, os alunos que fogem à norma podem constituir-se como uma ameaça aos resultados das turmas e das escolas, com reflexos em atitudes menos positivas por parte dos professores, mesmo quando os mesmos se mostram concordantes com os fundamentos e princípios da educação inclusiva, gerando as aludidas tensões.

No entanto, apesar das diferenças realçadas na análise interpretativa realizada, os resultados obtidos revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os

professores dos diferentes níveis de ensino na subescala 2 [KW (3) = 7,746;  $p > 0,05$ ]. Estes resultados decorrem da aplicação de teste não paramétrico, tal como explicitámos, dado não se ter verificado o critério de homogeneidade (v. anexo 10), mas revelam igualmente que o nível de significância obtido ( $p = 0,052$ ) se encontra muito próximo do valor escolhido para a investigação ( $p = 0,05$ ), o que sugere a existência de diferenças entre itens. Por isso, a tabela seguinte (tabela 14) exhibe apenas os itens da subescala 2 cujos valores mostram a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Como podemos observar na tabela 14, encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, nas suas atitudes face à inclusão numa turma do regular, de alunos que apresentam as problemáticas *Dificuldades de aprendizagem* [KW (3) = 18,276;  $p < 0,01$ ], *Distúrbios comportamentais* [KW (3) = 9,705;  $p < 0,05$ ], *Deficiência nas funções mentais/cognitivas* [KW (3) = 16,084;  $p < 0,01$ ] e *Perturbações do espectro do autismo* [KW (3) = 11,940;  $p < 0,01$ ].

**Tabela 14: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (itens estatisticamente significativos da Subescala 2).**

Subescala 2	Níveis de ensino	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	KW (3)	p
8. Dificuldades de aprendizagem	1.º Ciclo	83	<b>3,30</b>	0,51	2	4	18,276	<b>0,000**</b>
	2.º Ciclo	59	3,02	0,48	2	4		
	3.º Ciclo	49	2,93	0,66	1	4		
	Secundário	74	3,10	0,53	1	4		
9. Distúrbios comportamentais	1.º Ciclo	81	<b>2,51</b>	0,79	1	4	9,705	<b>0,021*</b>
	2.º Ciclo	59	2,32	0,60	1	3		
	3.º Ciclo	49	2,18	0,70	1	4		
	Secundário	74	2,26	0,55	1	3		
15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas	1.º Ciclo	82	<b>2,60</b>	0,83	1	4	16,084	<b>0,001**</b>
	2.º Ciclo	59	2,49	0,65	1	4		
	3.º Ciclo	49	2,22	0,69	1	4		
	Secundário	70	2,20	0,60	1	4		
17. Perturbações do espectro do autismo	1.º Ciclo	83	<b>2,59</b>	0,80	1	4	11,940	<b>0,008**</b>
	2.º Ciclo	59	2,39	0,77	1	4		
	3.º Ciclo	49	2,12	0,70	1	3		
	Secundário	72	2,36	0,59	1	4		

Nas diferenças encontradas, realçamos o facto de serem os professores do 1.º ciclo aqueles que apresentam os melhores valores em todas as problemáticas aqui identificadas, corroborando a tendência para a verificação de atitudes mais positivas por parte destes docentes e já analisada. Ao mesmo tempo, com a exceção do item 8 (*Dificuldades de aprendizagem*), os docentes do 3.º ciclo e os do ensino secundário apresentam sempre valores

atitudinais mais baixos quando comparados com os dos 1.º e 2.º ciclos, o que também vai ao encontro da discussão já exposta atrás.

A análise da escala completa – *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE* (tabela 15), que considera os dados obtidos com as subescalas 1 e 2, permite-nos identificar e estudar, globalmente, as atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com NEE.

**Tabela 15: Variação das atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino face à Inclusão de alunos com NEE (Escala completa).**

Atitudes	Níveis de ensino	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	F (3, 239)	p
Escala completa	1.º Ciclo	72	2,80	0,43	1,67	4	1,106	0,347
	2.º Ciclo	56	2,73	0,32	2,13	3,73		
	3.º Ciclo	49	2,69	0,37	1,87	3,73		
	Secundário	66	2,71	0,34	1,67	3,60		

Em face dos resultados obtidos nas anteriores subescalas e já discutidos, como seria de esperar, são os docentes do 1.º ciclo quem mostra atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE ( $\bar{x} = 2,80$ ; DP = 0,43), seguidos dos do 2.º ciclo ( $\bar{x} = 2,73$ ; DP = 0,32) e dos do ensino secundário ( $\bar{x} = 2,71$ ; DP = 0,34). Como vemos, considerando ambos os níveis de análise, aqueles que mostram uma intensidade menos positiva nas atitudes são os professores do 3.º ciclo ( $\bar{x} = 2,69$ ; DP = 0,37).

Historicamente, em diferentes países, o nível de ensino que primeiro começou por receber alunos com NEE foi o 1.º ciclo do ensino básico, ampliando-se a frequência escolar destes alunos, de forma progressiva aos restantes. Em Portugal, este trajeto é reafirmado com o alargamento da escolaridade básica dos 9 para os 12 anos, introduzido com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, alteração geradora de novos desafios para as escolas e professores do ensino secundário, pois torna-se expectável que um maior número de alunos com NEE passem a frequentar este nível de ensino, nomeadamente aqueles que apresentam problemáticas que colocam dificuldades mais graves aos respetivos processos de aprendizagem. No entanto, apesar desta relevância, na abordagem à presente investigação, não encontramos trabalhos de pesquisa que estudassem as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE.

Com este enquadramento, considerando as contradições e tensões explicitadas e as atitudes enquanto fator preditor do sucesso da educação inclusiva, verificamos que os professores deste nível de ensino não revelam níveis atitudinais muito diferentes dos exibidos pelos colegas de outros níveis de ensino, não sendo sequer aqueles que se situam em valores mais baixos. Acresce que tal conclusão é corroborada pelo facto de não existirem diferenças

estatisticamente significativas entre qualquer dos diferentes grupos de professores [ $F(3, 239) = 1,106$ ;  $p > 0,05$ ]. Tais resultados sugerem, então, que a inclusão de alunos com NEE neste nível de ensino não é um processo que, neste âmbito, encontre mais resistências do que as já verificadas noutros níveis de ensino.

Paralelamente, não é rejeitada *H<sub>0-1</sub>*, o que, se por um lado sugere a verificação de resultados no sentido encontrado em Inglaterra por Avramidis *et al.* (2000), contraria o sentido expresso de forma mais consistente pela literatura, o da existência de diferenças entre professores de diferentes níveis de ensino, encontradas entre professores portugueses (Lopes *et al.*, 2004) e de outras nacionalidades (Avramidis & Norwich, 2002; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

### 3.1.2. Género

Os nossos resultados (tabela 16) permitem verificar uma tendência para a existência de atitudes mais positivas por parte dos docentes do género masculino (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,85$ ; DP = 0,45; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,69$ ; DP = 0,39; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,74$ ; DP = 0,35), por comparação com as suas colegas professoras (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,76$ ; DP = 0,48; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,68$ ; DP = 0,43; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,70$ ; DP = 0,38), dados os valores superiores encontrados para os primeiros, em todos os níveis de análise.

**Tabela 16: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função do género.**

Atitudes	Género	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	t	gl	p																												
Subescala 1	Masculino	82	<b>2,85</b>	0,45	1,2	4	1,412	302	0,159																												
	Feminino	222	2,76	0,48	1,4	4				Subescala 2	Masculino	81	<b>2,69</b>	0,39	1,6	3,6	0,158	307	0,875	Feminino	228	2,68	0,43	1,6	4	Escala completa	Masculino	80	<b>2,74</b>	0,35	1,67	3,73	0,903	292	0,367	Feminino	214
Subescala 2	Masculino	81	<b>2,69</b>	0,39	1,6	3,6	0,158	307	0,875																												
	Feminino	228	2,68	0,43	1,6	4				Escala completa	Masculino	80	<b>2,74</b>	0,35	1,67	3,73	0,903	292	0,367	Feminino	214	2,70	0,38	1,67	4												
Escala completa	Masculino	80	<b>2,74</b>	0,35	1,67	3,73	0,903	292	0,367																												
	Feminino	214	2,70	0,38	1,67	4																															

Se os valores superiores encontrados para o género masculino seguem a tendência também encontrada por Cardoso (2003), quando menciona uma maior predisposição masculina para correr riscos quando perante processos inovadores, os resultados do teste estatístico realizado, também indicam a inexistência de uma diferença significativa entre as atitudes das professoras e as dos professores face à inclusão de alunos com NEE [*Subescala 1* –  $t(302) = 1,412$ ;  $p > 0,05$ ; *Subescala 2* –  $t(307) = 0,158$ ;  $p > 0,05$ ; *Escala*

*completa* –  $t(292) = 0,903$ ;  $p > 0,05$ ], corroborando conclusões de várias investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ao mesmo tempo, são contrariados outros estudos que associam atitudes mais positivas às professoras ou futuras professoras (Boer *et al.*, 2011; Romi & Leyser, 2006).

Como vimos no quadro teórico, quando analisada a sua associação à inclusão de alunos com NEE, o género dos docentes tem sido apontado como uma variável que revela uma relação pouco explicativa, dados os resultados inconsistentes encontrados por diferente investigação. Ao não encontrar qualquer relação estatisticamente significativa, as nossas conclusões enquadram-se nesta linha de conclusões, não se rejeitando ***Ho-2***.

### ***3.1.3. Tempo de serviço docente***

O tempo de serviço docente é outra variável que estudámos, verificando as diferenças encontradas face à variável dependente inclusão de alunos com NEE. Dos dados obtidos e expressos na tabela 17, realçamos que os valores mais altos são observados para o grupo dos 8 aos 14 anos e o dos professores com mais de 25 anos de serviço na subescala 1, ambos com uma média arredondada às centésimas de 2,89 (DP = 0,47), e para o grupo dos docentes mais novos (0 – 7 anos) na subescala 2 ( $\bar{x} = 2,74$ ; DP = 0,38) e escala completa ( $\bar{x} = 2,78$ ; DP = 0,32). Inversamente, de forma mais consistente, surge-nos o grupo dos 15 aos 25 anos como aquele que é constituído por professores cujas atitudes se mostram menos positivas quando comparadas com os dos restantes grupos, em todos os níveis de análise (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,67$ ; DP = 0,48; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,65$ ; DP = 0,42; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,65$ ; DP = 0,39).

Como também podemos observar, as maiores diferenças situam-se entre o grupo dos 15 aos 25 anos e os restantes, sendo que os valores dos últimos se aproximam nas duas subescalas e na escala completa. Assim, parece confirmar-se aqui a tendência vivida pelos professores a meio da carreira, entre os 15 e os 25 anos de serviço, identificada por Huberman (1995), na fase que designa por *pôr-se em questão*. Embora não ocorra com todos, este é um período em que muitos deles manifestam uma postura crescentemente crítica perante limitações de natureza institucional, traduzida na adoção de um questionamento progressivo da sua atividade. Deste modo, pode identificar-se algum desencanto, segundo o mesmo autor, com possíveis explicações encontradas em fracassos ou reformas estruturais, vividos na primeira pessoa. De facto, os resultados mostram diferenças estatisticamente muito significativas nas atitudes face aos fundamentos e princípios em que assenta a educação inclusiva [*Subescala 1* – KW (3) = 11,653;  $p < 0,01$ ]. Serão estas diferenças justificadas com

algumas das explicações avançadas? As atitudes menos positivas estarão relacionadas com más experiências prévias? Estarão relacionadas com a recente alteração ao enquadramento normativo da educação especial dado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? Estas são questões a que neste momento não podemos responder, carecendo de futura investigação.

**Tabela 17: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função do tempo de serviço.**

Atitudes	Tempo de serviço	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	KW(3)	p
Subescala 1	0 – 7 anos	19	2,86	0,44	2,2	3,8	11,653	<b>0,009**</b>
	8 – 14 anos	58	<b>2,89</b>	0,47	2,0	4,0		
	15 – 25 anos	131	2,67	0,48	1,2	4,0		
	+ 25 anos	78	<b>2,89</b>	0,47	1,6	4,0		
Subescala 2	0 – 7 anos	19	<b>2,74</b>	0,38	2,1	3,7	1,515	0,679
	8 – 14 anos	62	2,72	0,48	2,0	3,9		
	15 – 25 anos	131	2,65	0,42	1,6	4,0		
	+ 25 anos	79	2,72	0,42	1,8	4,0		
Escala completa	0 – 7 anos	19	<b>2,78</b>	0,32	2,33	3,53	5,175	0,159
	8 – 14 anos	58	2,76	0,41	2,07	3,73		
	15 – 25 anos	127	2,65	0,39	1,67	4,0		
	+ 25 anos	73	2,76	0,34	1,93	3,67		

\*\* Muito Significativo ( $p < 0,01$ )

De qualquer modo, como explicitado na metodologia adotada, apesar das diferenças estatisticamente significativas encontradas, perspetivando a confirmação ou infirmação da hipótese de estudo formulada, relativamente à verificação de uma relação de causalidade entre o tempo de serviço docente e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, devemos observar os resultados da escala completa que reúne os dados de ambas as subescalas. Os mesmos indicam a inexistência de uma diferença estatisticamente significativa [*Escala completa* – KW (3) = 5,175;  $p > 0,05$ ] pelo que é confirmada a hipótese nula **Ho-3**, evidenciando um resultado encontrado noutras investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

### 3.1.4. *Habilitações académicas*

As habilitações académicas são a última variável que incluímos no grupo de análise das variáveis demográficas, com os dados expressos na tabela 18.

A leitura dos resultados permite comparar os docentes que apenas possuem o grau de bacharel ou licenciatura (*Habilitação graduada*) com aqueles que revelaram ser titulares de formação acrescida como uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento (*Habilitação pós-graduada*). A mesma possibilita a identificação de pequenas diferenças nas atitudes dos

professores em todos os níveis de análise, embora se possa relevar a consistência dos valores sempre superiores apresentados pelos professores que possuem uma habilitação pós-graduada (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,80$ ; DP = 0,39; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,70$ ; DP = 0,43; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,73$ ; DP = 0,38) quando comparados com aqueles que possuem apenas habilitação graduada (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,79$ ; DP = 0,48; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,68$ ; DP = 0,42; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,71$ ; DP = 0,37).

**Tabela 18: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função das habilitações académicas.**

Atitudes	Habilitações académicas	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	t	gl	p
Subescala 1	Habilitação graduada	264	2,79	0,48	1,2	4,0	-0,243	303	0,808
	Habilitação pós-graduada	41	<b>2,80</b>	0,39	2,0	3,4			
Subescala 2	Habilitação graduada	271	2,68	0,42	1,6	4,0	-0,188	308	0,851
	Habilitação pós-graduada	39	<b>2,70</b>	0,43	1,6	3,6			
Escala completa	Habilitação graduada	256	2,71	0,37	1,67	4,0	-0,266	293	0,790
	Habilitação pós-graduada	39	<b>2,73</b>	0,38	1,73	3,53			

Assim, em face da proximidade dos valores obtidos, como seria de esperar, não encontramos qualquer diferença estatisticamente significativa [*Subescala 1* –  $t(303) = -0,243$ ;  $p > 0,05$ ; *Subescala 2* –  $t(308) = -0,188$ ;  $p > 0,05$ ; *Escala completa* –  $t(293) = -0,266$ ;  $p > 0,05$ ]. Estes são resultados que contrariam estudos que associam mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010), sugerindo que maior formação noutras áreas que não a das NEE e/ou Educação Especial não se relacionam com a formação e desenvolvimento de melhores atitudes face à inclusão de alunos com NEE, o que nos permite concluir pela irrelevância, neste processo, da titularidade de mais altos graus académicos e de pós-graduações em áreas não específicas, bem como a não rejeição de *Ho-4*.

### 3.2. Formação específica na área das NEE/Educação Especial

No referencial teórico do presente trabalho foi amplamente relevada a importância da formação específica, em áreas relacionadas com as NEE e/ou Educação Especial, importando por isso perceber como se comporta esta variável na sua relação com a inclusão de alunos com NEE, considerando a sua operacionalização através da análise da formação inicial e a formação realizada em serviço (formação pós-graduada).

Começando pela análise da primeira, a tabela 19 caracteriza as diferenças encontradas entre os professores que no âmbito da sua formação inicial não frequentaram qualquer

disciplina que versasse a temática das NEE e/ou Educação Especial e aqueles em que tal sucedeu.

**Tabela 19: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de disciplinas na área das NEE/Educação Especial na formação inicial.**

Atitudes	Disciplinas NEE/EE	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	t	gl	p
Subescala 1	Não	247	2,78	0,49	1,2	4,0	-0,583	302	0,560
	Sim	57	<b>2,82</b>	0,40	2,0	3,6			
Subescala 2	Não	249	2,66	0,41	1,6	4,0	-2,510	308	<b>0,013*</b>
	Sim	61	<b>2,81</b>	0,47	1,8	3,9			
Escala completa	Não	238	2,69	0,37	1,67	4,0	-1,970	293	<b>0,050*</b>
	Sim	57	<b>2,80</b>	0,40	2,0	3,73			

\* Significativo ( $p < 0,05$ )

Desde logo é possível constatar a verificação de valores inferiores, em todos os níveis de análise, por parte dos professores que não contactaram com a temática no respetivo curso de formação para a docência (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,78$ ; DP = 0,49; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,66$ ; DP = 0,41; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,69$ ; DP = 0,37) quando comparados com o segundo grupo de docentes (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,82$ ; DP = 0,40; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,81$ ; DP = 0,47; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,80$ ; DP = 0,40), desde logo, expressando a existência de atitudes mais positivas pelos segundos. Estes mostram melhores atitudes na subescala 1 mas, as diferenças notam-se com mais veemência na subescala 2. Esta é uma interpretação que decorre dos valores médios obtidos mas apenas se torna estatisticamente significativa para a subescala 2 (*Subescala 2* –  $t(308) = -2,510$ ;  $p < 0,05$ ), o que sugere a relevância da frequência de disciplinas, unidades curriculares ou programas específicos, nos cursos iniciais, para a formação e desenvolvimento nos futuros professores de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas, independentemente da respetiva problemática. A sua importância é menor nas atitudes que os professores expressam face aos fundamentos e princípios que consubstanciam a educação inclusiva.

Apesar das diferenças encontradas em ambas as subescalas, os valores exibidos na tabela 19 permitem concluir pela verificação de diferenças entre as atitudes dos grupos de docentes em análise, face à inclusão de alunos com NEE, globalmente considerada (*Escala completa* –  $t(293) = -1,970$ ;  $p = 0,05$ ).

Deste modo, os resultados sugerem a importância da realização de formação, ainda durante os cursos iniciais, organizada em torno do desenvolvimento de atitudes positivas, evidenciando a relevância que lhe é dada pela literatura (Correia, 2008a; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008b) e demonstrada pela investigação, quando reconhece o seu potencial, não só

para a sua construção em sentido positivo como para a apropriação e melhoria dos conhecimentos necessários à promoção de uma escola inclusiva, (Campbell *et al.*, 2003; Florian & Linklater, 2010; Loreman *et al.*, 2005; Nevin *et al.*, 2007; Sosu *et al.*, 2010).

Passando à formação específica, realizada após a conclusão do curso inicial que habilita à docência e aqui designada de *formação pós-graduada*, a tabela 20 mostra médias progressivamente mais altas, do grupo de docentes que não fez qualquer formação ao grupo que fez formação especializada. Os dados revelam, então, que são os professores com formação especializada aqueles que obtêm melhores valores em ambas as subescalas e escala completa (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,90$ ; DP = 0,55; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 3,02$ ; DP = 0,44; *Escala completa* –  $\bar{x} = 3,02$ ; DP = 0,42), por contraponto ao grupo que não fez formação na área das NEE/Educação Especial e que apresenta os valores mais baixos em todos os níveis de análise (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,75$ ; DP = 0,47; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,60$ ; DP = 0,38; *Escala completa* –  $\bar{x} = 2,65$ ; DP = 0,35), mostrando as atitudes menos positivas.

**Tabela 20: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de formação pós-graduada.**

Atitudes	Formação pós-graduada	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	KW(3)	p
Subescala 1	sem formação	157	2,75	0,47	1,2	4	4,071	0,254
	até 25 horas	97	2,79	0,41	2	4		
	+ 25 horas	42	<b>2,90</b>	0,57	1,6	4		
	formação especializada	8	<b>2,90</b>	0,55	2,2	3,8		
Subescala 2	sem formação	156	2,60	0,38	1,6	3,8	13,020	<b>0,005**</b>
	até 25 horas	101	2,71	0,41	1,6	4		
	+ 25 horas	43	2,87	0,50	2	4		
	formação especializada	9	<b>3,02</b>	0,44	2,5	3,6		
Escala completa	sem formação	152	2,65	0,35	1,667	3,73	9,582	<b>0,022*</b>
	até 25 horas	94	2,72	0,33	1,8	3,73		
	+ 25 horas	40	2,87	0,46	2	4		
	formação especializada	8	<b>3,02</b>	0,42	2,4	3,53		

\* Significativo ( $p < 0,05$ )

\*\* Muito Significativo ( $p < 0,01$ )

Curiosamente, também aqui, as diferenças entre grupos apenas são estatisticamente significativas na subescala 2 e escala completa. Na primeira situação, os resultados traduzem um efeito relevante da formação específica pós-graduada nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE em turmas do regular, independentemente das suas características, neste caso, a um nível muito significativo [*Subescala 2* – KW (3) = 13,020;

$p < 0,01$ ] e, do mesmo modo, dado o valor de significância definido, os resultados revelam igualmente que, globalmente, existem diferenças entre os diferentes grupos nas atitudes face à inclusão de alunos com NEE [*Escala completa* – KW (3) = 9,582;  $p < 0,05$ ].

Podemos então verificar um comportamento semelhante da variável formação, quando comparamos o efeito da formação específica frequentada nos cursos de formação inicial com o efeito da formação pós-graduada.

Dadas as características distintas da chamada formação contínua, constituída pelo grupo *até 25 horas* e grupo *+ 25 horas*, por comparação com a formação especializada que qualifica para o exercício de outras funções educativas, examinámos as mesmas de forma separada, pretendendo uma caracterização mais fiel da formação pós-graduada.

Iniciando a análise do comportamento da formação especializada, a tabela seguinte (tabela 21) apresenta os valores que a caracterizam.

**Tabela 21: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da titularidade de formação especializada na área de Educação Especial.**

Atitudes	Formação especializada	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	U	p
Subescala 1	Não	295	2,78	0,47	1,2	4,0	1047,500	0,584
	Sim	8	<b>2,90</b>	0,55	2,2	3,8		
Subescala 2	Não	300	2,67	0,42	1,6	4,0	767,000	<b>0,027*</b>
	Sim	9	<b>3,02</b>	0,44	2,5	3,6		
Escala completa	Não	286	2,70	0,37	1,67	4,0	664,000	<b>0,043*</b>
	Sim	8	<b>3,02</b>	0,42	2,4	3,53		

\* Significativo ( $p < 0,05$ )

Como já sucedeu na última análise, a observação da tabela 21 permite-nos concluir por um comportamento similar ao apresentado pela formação inicial, com os dados a sugerirem atitudes mais positivas pelos professores que realizaram uma formação especializada quando comparadas com as daqueles que não o fizeram e com a verificação de diferenças estatisticamente significativas apenas na subescala 2 ( $U = 767,000$ ;  $p < 0,05$ ) e escala completa ( $U = 767,000$ ;  $p < 0,05$ ).

No entanto o mesmo não sucede, na sua totalidade, na relação entre atitudes e formação contínua (tabela 22).

Na sequência da análise já realizada para a formação pós-graduada (tabela 20), a tabela 22 exhibe valores sempre superiores para quem fez mais horas de formação contínua (*Subescala 1* –  $\bar{x} = 2,90$ ; DP = 0,57; *Subescala 2* –  $\bar{x} = 2,87$ ; DP = 0,50; *Escala completa* –

$\bar{x} = 2,87$ ; DP = 0,46), traduzindo-se na expressão de atitudes mais positivas por parte deste grupo quando comparado com os restantes.

**Tabela 22: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da frequência de formação contínua.**

Atitudes	Formação contínua	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	KW(2)	p
Subescala 1	sem formação	157	2,75	0,47	1,2	4	3,796	0,150
	até 25 horas	97	2,79	0,41	2	4		
	+ 25 horas	42	<b>2,90</b>	0,57	1,6	4		
Subescala 2	sem formação	156	2,60	0,38	1,6	3,8	8,178	<b>0,017*</b>
	até 25 horas	101	2,71	0,41	1,6	4		
	+ 25 horas	43	<b>2,87</b>	0,50	2	4		
Escala completa	sem formação	152	2,65	0,35	1,67	3,73	5,585	0,061
	até 25 horas	94	2,72	0,33	1,8	3,73		
	+ 25 horas	40	<b>2,87</b>	0,46	2	4		

\* Significativo ( $p < 0,05$ )

Porém, aqui, apenas nos são dadas como estatisticamente significativas, as diferenças expressas na subescala 2 [KW (3) = 8,178;  $p < 0,05$ ], pelo que, apesar da proximidade ao nível de significância definido, tal não sucede com a escala completa [KW (3) = 5,585;  $p > 0,05$ ], o que sugere que um maior número de horas deste tipo de formação se traduz no desenvolvimento de atitudes mais positivas face à aceitação de alunos com NEE numa turma do regular, independentemente da problemática apresentada, mas não tem o mesmo efeito nas atitudes face aos fundamentos da educação inclusiva e nas atitudes consideradas na totalidade dos parâmetros analisados, o que nos leva a concluir pela verificação de uma associação apenas parcelar.

No entanto, como vemos, os resultados examinados sugerem a presença de uma associação entre o número de horas de formação e as atitudes dos docentes. No sentido de a analisar, procedemos ao estudo da existência de uma eventual correlação entre ambas, cujos resultados atestam a sua importância (tabela 23).

**Tabela 23: Correlação entre o número de horas de formação e as atitudes dos professores face à Inclusão.**

	Atitudes	n	Coefficiente de correlação de Pearson	p
Horas de formação	Subescala 1	288	0,082	0,167
	Subescala 2	291	0,177	<b>0,002**</b>
	Escala completa	279	0,178	<b>0,003**</b>

\*\* Muito significativo ( $p < 0,01$ )

Como podemos observar na tabela 23, os dados expressos confirmam a existência de uma correlação de sinal positivo, a um nível muito significativo na subescala 2 ( $r = 0,177$ ;

$p < 0,01$ ) e na escala completa ( $r = 0,178$ ;  $p < 0,01$ ) ao mesmo tempo que, de forma consistente com os resultados já analisados, não relevam a importância do número de horas de formação no desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos fundamentos da educação inclusiva (subescala 1).

Assim, relativamente aos vários aspetos analisados na formação pós-graduada, os resultados sugerem uma influência mais decisiva da titularidade de formação especializada na formação e desenvolvimento de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, quando comparada com a da frequência de formação contínua. Ao mesmo tempo, foi possível verificar que o número de horas de formação é um fator decisivo neste processo e que a formação pós-graduada não é relevante no desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos fundamentos e princípios que enformam a educação inclusiva.

Como se sabe, ao pretender a qualificação de professores para o desempenho de outras funções educativas na área da educação especial, a formação especializada segue um modelo estruturado e com um número mínimo de horas de formação, de forma a responder àquele objetivo, o que sugere que a formação organizada em redor de conteúdos isolados e com poucas horas corre o risco de não se mostrar eficaz. Segundo Day (2001) o mesmo sucede quando a formação é organizada pretendendo um simples preenchimento de lacunas no repertório dos professores.

De qualquer modo, apesar dos resultados estatisticamente não significativos encontrados para a formação contínua na escala completa, dada a sua proximidade face ao valor de significância definido e os restantes dados analisados, consideramos que os mesmos sugerem que professores com formação realizada em serviço tendem a expressar atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, mostrando uma maior predisposição para a aceitação destes alunos nas suas salas de aula. Esta é uma associação que se encontra em linha com investigações realizadas com docentes do ensino primário (Avramidis & Kalyva, 2007; Boer *et al.*, 2011) e secundário (Coutsocostas & Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001).

Analisados os dados obtidos relativos ao fator formação, considerando a formação inicial e formação pós-graduada, em síntese, importa realçar alguns aspetos.

Se no fator formação, Cardoso (2003) concluiu por uma maior influência da formação contínua nas atitudes mais positivas dos professores perante processos inovadores, no estudo da inovação constituída pelo processo de inclusão de alunos com NEE, os nossos dados não se revelam totalmente consistentes com esses resultados, nomeadamente por comparação com a formação inicial mas, sobretudo, com a formação especializada.

Por outro lado, verifica-se a consistência de resultados obtidos na subescala 1. Apesar da tendência para a expressão de atitudes mais positivas por parte dos professores que têm mais formação específica, como pudemos examinar, os resultados dos testes estatísticos realizados, em nenhum dos tipos de formação analisados nos permitem concluir pela verificação de diferenças entre os grupos, revelando a inexistência de um efeito significativo do fator formação nas atitudes dos professores perante os fundamentos e princípios que alicerçam a educação inclusiva, sugerindo uma maior estabilidade das mesmas.

Onde a influência da variável formação, em todas as suas modalidades, acabou por se mostrar mais decisiva foi na subescala 2, o que se traduz na existência de atitudes mais positivas por parte dos professores perante a aceitação de alunos com NEE numa turma do regular, independentemente da problemática que os mesmos apresentem.

Paralelamente, não cabendo aqui a identificação de aspetos questionados por Rodrigues (Rodrigues, 2008b) como os modelos, valores, objetivos e práticas sob as quais se desenvolve esta formação, foi possível identificar uma componente fortemente associada à formação e desenvolvimento de atitudes mais positivas, isto é, o número de horas de formação. A correlação positiva encontrada significa que quanto maior o número de horas de formação, mais positivas as atitudes dos docentes.

Finalmente, não obstante as diferenças expressas entre as modalidades de formação estudadas, globalmente, os resultados encontrados na escala completa mostram-se consistentes com a importância que é dada à variável formação na literatura, pelo que rejeitamos a hipótese nula *H<sub>0-5</sub>* e validamos a sua inversa, concluindo pela existência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE quando comparados em função da formação na área das NEE e/ou Educação Especial. Assim, na nossa investigação, a formação específica assume particular relevância como fator de mudança de atitudes promotoras da educação inclusiva, enquanto processo educativo inovador.

### **3.3. Experiência de ensino a alunos com NEE**

Como podemos observar na tabela 24, a associação entre experiências prévias com alunos com NEE e o desenvolvimento de atitudes mais positivas que tem sido identificada pela investigação não é revelada pelos dados obtidos.

As médias atitudinais dos grupos em estudo situam-se em valores próximos, ao mesmo tempo que não mostram uma tendência consistente em todos os níveis de análise. De qualquer modo, os docentes com experiência de ensino a alunos com NEE apresentam uma

média superior na escala completa ( $\bar{x} = 2,72$ ; DP = 0,39), mostrando atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.

**Tabela 24: Variação das atitudes dos professores face à Inclusão em função da experiência de ensino a alunos comNEE.**

Atitudes	Experiência de ensino a alunos NEE	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.	t	gl	p
Subescala 1	Não	43	<b>2,80</b>	0,36	2	4	0,303	69,372	0,762
	Sim	262	2,79	0,49	1,2	4			
Subescala 2	Não	40	2,64	0,35	1,6	3,3	-0,806	308	0,421
	Sim	270	<b>2,69</b>	0,43	1,6	4			
Escala completa	Não	38	2,68	0,29	1,73	3,27	-0,791	58,556	0,432
	Sim	257	<b>2,72</b>	0,39	1,67	4			

No entanto, a referida proximidade de valores acaba por resultar na inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que expressaram ter tido alunos com NEE nas turmas por si lecionadas nos últimos três anos letivos e aqueles que não tiveram essa experiência docente (*Subescala 1* –  $t(69,372) = 0,303$ ;  $p > 0,05$ ; *Subescala 2* –  $t(308) = -0,806$ ;  $p > 0,05$ ; *Escala completa* –  $t(58,556) = -0,791$ ;  $p > 0,05$ ), o que não nos permite concluir pela rejeição de ***H<sub>0-6</sub>***.

Estes são resultados que contrariam muita da literatura produzida também com professores em exercício de funções (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), não se verificando o incremento da confiança no ensino a alunos com NEE, resultante do desenvolvimento de experiência e capacidades que costumam ocorrer ao longo deste processo (Avramidis & Norwich, 2002).

Por outro lado, dada a neutralidade da relação, também concluímos pela inexistência de efeitos negativos desta variável nas atitudes dos professores que pode suceder quando se verificam experiências negativas com o processo de inclusão, ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b).

### 3.4. Colaboração professor do regular/professor de educação especial

Os dados recolhidos e exibidos na tabela 25, permitem identificar o número e percentagem de inquiridos que nunca trabalharam com alunos com NEE, ao longo da sua carreira profissional. Tal verificou-se em 12,5 % da amostra ( $n = 40$ ), ao mesmo tempo que 87,5 % ( $n = 280$ ) dos professores indicaram já terem tido estes alunos nas suas turmas.

Também podemos verificar que do grupo dos segundos, aqueles de que se espera a verificação de colaboração, apenas 3 professores (1,1 %) referiram nunca colaborar com o docente de educação especial, com 277 (98,9 %) a expressar algum tipo de colaboração.

**Tabela 25: Colaboração do docente do regular com o docente de educação especial.**

	n	%
Nunca tiveram alunos com NEE	40	12,5
Já tiveram alunos com NEE	<b>280</b>	<b>87,5</b>
Nunca colaboram com o docente de educação especial	3	1,1
Colaboram com o docente de educação especial	<b>277</b>	<b>98,9</b>

Os valores exibidos, permitem perceber que a esmagadora maioria dos docentes já foi chamada a responder às necessidades dos alunos com NEE nas suas salas de aula, revelando a relevância do estudo das suas atitudes, das variáveis com elas relacionadas e, nestas, da colaboração identificada pela literatura como um suporte necessário a processos educativos inovadores (Hargreaves, 1998). Do mesmo modo, reconhecendo-se que no processo de inclusão de alunos com NEE é inquestionável que a colaboração ocorra, esta torna-se essencial entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial (Ripley, 1997; Villa *et al.*, 2005; Wood, 1998). Se os resultados apresentados mostram que este é um pressuposto cumprido entre quase todos os professores participantes, não identificam o tipo de colaboração ocorrida nem a frequência com que sucede, dados também recolhidos na presente investigação e que passamos a analisar.

Como explicitámos quando da apresentação do instrumento utilizado, foi colocada aos inquiridos uma questão aberta que, fundamentalmente, perspetivava um eventual enriquecimento da informação obtida. À mesma, de forma muito sucinta, responderam 32 dos professores que indicaram colaborar com o professor de educação especial. Não sendo nosso objetivo realizar aqui uma análise de conteúdo sistemática, a simplicidade da sua formulação e até a repetição dos termos utilizados nos indicadores já apresentados, demonstrou que tal não seria necessário, sendo que a sua análise permitiu verificar que apenas 5 respostas se não enquadravam em nenhuma das categorias já assinaladas pelos mesmos respondentes, não indicando nenhuma delas a respetiva frequência de colaboração, pelo que não foram contempladas na tabela seguinte e que apresenta os dados relativos às categorias de colaboração estudadas.

No entanto, não deixamos aqui de referir que as respostas identificaram uma atividade colaborativa não enquadrável nos indicadores estudados e que se referem aos contactos com os encarregados de educação quando mencionam que colaboram com o docente de educação

especial “Na comunicação com a família.”, “Para contactos com encarregado de educação”, ou na “Prestação de informações a pais e encarregados de educação”.

Assim, focalizando-nos na tabela 26, podemos observar que é na troca de informações que os docentes do regular mais colaboram com os de educação especial, com 23,7 % (n = 66) a fazerem-no mensalmente e 38,4 % (n = 107) semanalmente, o que se reflete na mais alta frequência média de colaboração registada entre todos os indicadores estudados ( $\bar{x} = 2,98$ ; DP = 0,91). O desenvolvimento de estratégias é a segunda atividade colaborativa mais frequente ( $\bar{x} = 2,58$ ; DP = 0,98), seguida da colaboração na avaliação dos alunos ( $\bar{x} = 2,31$ ; DP = 0,75). Por último, encontramos o trabalho cooperativo na sala de aula como a atividade colaborativa menos frequente, com 51,4 % (n = 144) dos professores a referirem que nunca acontece, o que, apesar de não ser este o indicador menos relevante no intervalo semanal, acaba por condicionar os resultados na frequência média de colaboração, que apresenta o valor mais baixo ( $\bar{x} = 2,12$ ) e, ao mesmo tempo, uma maior dispersão entre a amostra (DP = 1,29).

**Tabela 26: Medidas de distribuição da colaboração do docente do regular com o docente de educação especial.**

Indicadores	1		2		3		4		n	$\bar{x}$	DP
	n	%	n	%	n	%	n	%			
no desenvolvimento de estratégias	33	11,8	119	<b>42,5</b>	61	21,8	67	23,9	280	2,58	0,98
na troca de informações	6	2,2	100	35,8	66	23,7	107	<b>38,4</b>	279	<b>2,98</b>	0,91
em trabalho cooperativo na sala de aula	144	<b>51,4</b>	31	11,1	32	11,4	73	26,1	280	2,12	1,29
para avaliação dos alunos	25	8,9	165	<b>58,9</b>	66	23,6	24	8,6	280	2,31	0,75
<b>Total indicadores</b>									279	2,49	0,84

**Nota.** 1 = nunca colaboram; 2 = colaboram trimestralmente; 3 = colaboram mensalmente; 4 = colaboram semanalmente

Os resultados do último indicador apresentado sugerem que a colaboração entre professor de ensino regular e professor de educação especial acontece fundamentalmente fora da sala de aula e não em trabalho direto junto dos alunos, coincidindo com os verificados numa investigação levada a cabo em escolas do primeiro ciclo da região de Lisboa, onde o trabalho colaborativo realizado na turma, conjuntamente com o professor de apoio educativo junto de alunos com NEE, é também aquele que, segundo os inquiridos, ocorre com menos frequência (Sanches & Teodoro, 2007). Neste mesmo estudo, a atividade colaborativa mais frequente é a de reflexão/avaliação o que não sucede com os docentes da nossa amostra. A observação dos nossos dados permite perceber que mais de metade dos inquiridos (58,9 %) colaboram com os docentes de educação especial na troca de informações.

refere que apenas colabora na avaliação dos alunos com NEE uma vez por período, como vimos, em termos médios, surgindo somente em terceiro lugar, com um valor que coloca este indicador numa frequência de colaboração ainda dentro do intervalo trimestral ( $\bar{x} = 2,31 < 2,5$ ). Este é um dado que nos suscita alguma atenção visto que a intervenção no âmbito das respostas organizadas não pode depender apenas do professor da turma, requerendo uma monitorização próxima, realizada a partir de avaliações regulares e não tão espaçadas no tempo (Correia, 2008a). Contrariamente a esta necessidade, os resultados sugerem que, maioritariamente, a avaliação conjunta do processo apenas ocorre nos momentos a que, legalmente, os professores estão obrigados, isto é, no final de cada período, nas reuniões de avaliação sumativa.

Os dados que englobam o conjunto dos indicadores estudados e permitem analisar todo o processo colaborativo (colaboração considerando todos os indicadores), mostram que em termos médios, a colaboração com o professor de educação especial se situa no intervalo temporal trimestral ( $\bar{x} = 2,49$ ;  $DP = 0,84$ ), mas com um valor muito próximo do intervalo mensal. Assim, os dados revelam que estes profissionais tendem a encontrar-se mensalmente para concretizar algum tipo de colaboração.

Como vimos, na literatura chega a ser defendido que a abordagem inclusiva, mais do que a introdução de novas técnicas reclama a verificação de processos de colaboração dentro e fora da escola, devendo ocorrer ao nível individual antes de se estender à organização (Ainscow & Miles, 2008), exigindo o desenvolvimento de processos colaborativos internos por parte dos professores (Kugelmass, 2001). Com este enquadramento são os próprios professores que reconhecem a importância da colaboração entre o professor do ensino regular e o de educação especial e que, quando questionados, afirmam que deve ocorrer pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997) ou mesmo diariamente (Austin, 2001). No entanto, como pudemos analisar, os nossos resultados sugerem que tal frequência de colaboração ainda se encontra longe de concretizar.

Não cabendo aqui a identificação da opinião dos inquiridos acerca da frequência com que a colaboração em estudo deve acontecer, a variável tempo tem sido assinalada como limitadora da sua verificação mais amíuade (Ripley, 1997; Van Reusen *et al.*, 2001). Também na nossa amostra estará esta variável de alguma forma relacionada com uma menor frequência de colaboração entre ambos os profissionais? Isto é algo que poderemos observar mais adiante, quando da análise do fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*, onde incluímos a variável tempo.

Por outro lado, tal como é sugerido na literatura, estarão as atitudes dos professores do regular e a frequência de colaboração que ocorre com o professor de educação especial associadas? Foi o que estudámos, obtendo os resultados apresentados na próxima tabela.

Os valores expressos na tabela 27 exibem os resultados do teste de correlação aplicado e permitem concluir pela verificação de uma associação muito relevante entre as variáveis em análise.

**Tabela 27: Correlação entre a frequência de colaboração professores do regular/professores de educação especial e as atitudes dos professores dos primeiros face à Inclusão.**

	Atitudes	n	Coefficiente de correlação de Pearson	p
Colaboração professores do regular/professores de educação especial	Subescala 1	268	0,102	0,095
	Subescala 2	274	0,171	<b>0,004**</b>
	Escala completa	264	0,171	<b>0,005**</b>

\*\* Muito significativo ( $p < 0,01$ )

Como podemos notar, encontramos diferenças estatisticamente muito significativas, de sinal positivo, na subescala 2 ( $r = 0,171$ ;  $p < 0,01$ ) e escala completa ( $r = 0,171$ ;  $p < 0,01$ ), resultados que, tal como sucedeu na variável formação, mais uma vez, sugerem uma maior rigidez nas atitudes dos professores face aos fundamentos e princípios da educação inclusiva definidos na subescala 1, a única onde os valores obtidos não identificam uma associação estatisticamente significativa ( $r = 0,102$ ;  $p > 0,05$ ). Ao mesmo tempo, embora não se podendo identificar uma relação de causa e efeito, os resultados sugerem que a colaboração aqui analisada se mostra fortemente associada à predisposição apresentada pelos docentes face à aceitação de alunos na sua turma do regular, independentemente da sua problemática (subescala 2), mostrando que quanto maior a frequência de colaboração mais favoráveis se mostram as atitudes.

Os resultados obtidos com a escala completa levam-nos a rejeitar a hipótese nula ***H<sub>0-7</sub>*** e a validar a sua inversa e, como consequência, a concluir pela existência de uma correlação estatisticamente significativa, de sinal positivo, entre a frequência com que os professores do regular e os professores de educação especial se encontram em atividades colaborativas relacionadas com os seus alunos com NEE e as atitudes que os primeiros revelam face à sua inclusão.

Sabendo-se que o sucesso da colaboração também depende dos compromissos construídos entre ambos os profissionais, do seu relacionamento pessoal, estilo de ensino ou do tempo para planificarem (Lopes *et al.*, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003), estamos perante resultados que sugerem que ao proporcionar a partilha de experiências e

conhecimentos, a colaboração se relaciona com a verificação de mudanças positivas nas atitudes dos envolvidos que, associadas à melhoria de competências, acabam por se refletir positivamente nos progressos dos alunos com NEE (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003).

### 3.5. Sentimento de autoeficácia

Dada a relação que tem sido identificada na literatura entre as atitudes dos docentes e o sentimento de autoeficácia, este foi outro fator estudado, entendido enquanto a crença do professor de que possui as capacidades necessárias à progressão e aprendizagem dos alunos com NEE, com os resultados relativos às frequências obtidas expostos na tabela 28.

**Tabela 28: Medidas de frequência obtidas no fator *sentimento de autoeficácia*.**

Sentimento de autoeficácia	1	2	3	4
	%	%	%	%
18. Quando os alunos com NEE têm dificuldades com uma tarefa sou capaz de a ajustar ao seu nível de realização.	0,3	8,7	<b>70,1</b>	<b>20,9</b>
19. Quando os alunos com NEE revelam problemas com as tarefas propostas, consigo avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades.	0,3	16,8	<b>66,8</b>	<b>16,1</b>
20. Se um aluno com NEE é incapaz de se lembrar de conteúdos dados numa aula, sei como melhorar a sua capacidade de reter a informação na aula seguinte.	1,6	39,3	<b>52,3</b>	<b>6,9</b>
21. Tenho as competências necessárias que me permitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.	<b>6,5</b>	<b>65,2</b>	25,5	2,8
22. Se algum(a) aluno(a) mostrar um comportamento perturbador na minha sala de aula tenho a certeza que sei como redirecionar o seu comportamento.	3,8	43,1	<b>49,7</b>	<b>3,4</b>

**Nota.** 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo muito

A sua observação permite perceber que apenas o item 21 recolhe um sentimento discordante (*Discordo e Discordo muito*) por mais de dois terços dos docentes inquiridos (71,7 %), pelo que estes não consideram ter as competências necessárias que possibilitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE. Em todos os restantes itens apresentados, a maioria dos professores manifesta possuir as capacidades necessárias para responder aos alunos com NEE.

Calculadas a partir das frequências anteriores, a tabela 29 exhibe os valores médios de todos os itens que possibilitam identificar as diferenças entre itens, bem como o sentimento global de autoeficácia, a partir da leitura da média total do fator em análise. Neste caso, quanto mais alto o valor médio, mais elevado é o sentimento de autoeficácia.

Assim, do mesmo modo, é o item 21 que alcança a média mais baixa ( $\bar{x} = 2,25$ ; DP = 0,61), seguido do item 22 ( $\bar{x} = 2,53$ ; DP = 0,63), com quase metade dos professores a duvidarem da sua eficácia no redirecionamento de comportamentos negativos (46,9 %). Deste modo, a seguir a um sentimento de falta de eficácia na adequação de estratégias e

práticas pedagógicas, é perante os alunos com problemas de comportamento que os professores inquiridos se sentem menos capazes, o que, como vimos, é consistente com as atitudes reveladas pelos mesmos perante os alunos com esta problemática, expressando resistências à sua inclusão, logo a seguir às verificadas face aos alunos que apresentam multideficiência, aliás na linha do que tem sido sugerido pela literatura (Avramidis & Norwich, 2002; Boer *et al.*, 2011; Lopes *et al.*, 2004; Santos & César, 2010).

**Tabela 29: Medidas de distribuição obtidas no fator *sentimento de autoeficácia*.**

Sentimento de autoeficácia	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
18. Quando os alunos com NEE têm dificuldades com uma tarefa sou capaz de a ajustar ao seu nível de realização.	321	<b>3,12</b>	0,54	1	4
19. Quando os alunos com NEE revelam problemas com as tarefas propostas, consigo avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades.	322	2,99	0,59	1	4
20. Se um aluno com NEE é incapaz de se lembrar de conteúdos dados numa aula, sei como melhorar a sua capacidade de reter a informação na aula seguinte.	321	2,64	0,63	1	4
21. Tenho as competências necessárias que me permitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.	322	<b>2,25</b>	0,61	1	4
22. Se algum(a) aluno(a) mostrar um comportamento perturbador na minha sala de aula tenho a certeza que sei como redirecionar o seu comportamento.	320	2,53	0,63	1	4
Média fator autoeficácia	318	2,71	0,44	1	4

Por outro lado, onde se consideram mais eficazes é na capacidade de ajustarem as tarefas propostas à capacidade de realização dos alunos com NEE (item 18 –  $\bar{x} = 3,12$ ; DP = 0,54) e na avaliação da adequação de tarefas às suas capacidades (item 19 –  $\bar{x} = 2,99$ ; DP = 0,59), o que sugere que a maioria dos docentes se sente mais capaz de responder a necessidades que decorrem da exploração de tarefas individuais dirigidas a alunos com NEE, como avaliar as dificuldades que colocam e concretizar a adequação que exigem.

Apesar do valor discordante alcançado no item 21, na totalidade do fator *sentimento de autoeficácia*, com 2,71 (DP = 0,44), os professores alcançam um valor médio superior a 2,5, sugerindo que, globalmente, se consideram eficazes no trabalho com alunos com NEE, acreditando que possuem as capacidades necessárias para melhorar as suas aprendizagens e contribuir para o seu progresso, o que, associado a atitudes mais positivas, se poderá refletir na melhoria do processo de inclusão dos alunos.

Assim, se parece que muitos dos docentes inquiridos se consideram eficazes na responder a desafios colocados pela educação inclusiva, existirá alguma relação entre o sentimento de autoeficácia e as suas atitudes perante a inclusão de alunos com NEE? A tabela 30 responde-nos a esta questão, com os dados a corroborarem a referida associação.

Partindo do pressuposto de que estamos perante duas variáveis interdependentes (Hsien, 2007), sem umnexo de causalidade, a tabela 30 mostra os resultados do teste de correlação realizado com os dados médios já apresentados.

**Tabela 30: Correlação entre o sentimento de autoeficácia dos professores e as suas atitudes face à Inclusão.**

	Atitudes	n	Coefficiente de correlação de Pearson	p
Sentimento de autoeficácia	Subescala 1	301	0,347	<b>0,000**</b>
	Subescala 2	307	0,289	<b>0,000**</b>
	Escala completa	292	0,353	<b>0,000**</b>

\*\* Muito significativo ( $p < 0,01$ )

Como podemos observar, os resultados indicam a verificação de uma correlação de sinal positivo muito significativa com as atitudes dos professores em todos os níveis de análise (*Subescala 1* –  $r = 0,347$ ;  $p < 0,01$ ; *Subescala 2* –  $r = 0,289$ ;  $p < 0,01$ ; *Escala completa* –  $r = 0,347$ ;  $p < 0,01$ ), mostrando que quanto mais elevado o sentimento de autoeficácia dos professores mais positivas as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE, rejeitando-se *Ho-8* e confirmando-se a sua inversa.

Estes são resultados que sugerem a existência de uma forte associação entre ambas as variáveis, corroborando outras investigações onde se sublinha que a falta de eficácia percebida pelos professores se relaciona com atitudes mais negativas (Coutsocostas & Alborz, 2010) e que os professores com atitudes mais positivas mostram-se mais eficazes, ao proporcionarem mais momentos de participação e melhores níveis de sucesso aos seus alunos (Elliot, 2008).

### 3.6. Disponibilidade de recursos e apoio percebida

A falta de recursos para a implementação de uma escola inclusiva tem sido indicada consistentemente pelos professores, identificando-se como um dos principais obstáculos à sua concretização. Também a informação recolhida e apresentada nas tabelas seguintes identificam o fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*, como aquele que obtém os mais baixos níveis de concordância de todos os fatores estudados.

Começando pelas medidas de frequência relativas obtidas, a tabela 31 mostra que os itens 26 e 30 são os únicos que recolhem um posicionamento concordante (*Concordo* e *Concordo muito*) pela maioria dos inquiridos. No primeiro caso, 69,2 % dos professores consideram ter o apoio do seu diretor, com mais de dois terços a não identificarem aqui uma dificuldade, No entanto, no item 30, uma vez que foi formulado pela negativa, a concordância

manifestada é pontuada como discordância, significando a manifestação de uma dificuldade. Por isso, no polo oposto ao item 26, encontramos o número de alunos na sala de aula como a dificuldade mais assinalada pelos professores (item 30), com mais de quatro quintos dos docentes (89,9 %) a identificarem a dimensão das turmas como um obstáculo à concretização de respostas às necessidades dos alunos com NEE.

**Tabela 31: Medidas de frequência obtidas no fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*.**

Disponibilidade de recursos/apoio percebida	1	2	3	4
	%	%	%	%
23. Tenho a colaboração de um professor de educação especial na minha sala de aula quando necessito.	<b>24,2</b>	<b>44,3</b>	22,3	9,6
24. Materiais pedagógicos específicos e adequados a alunos com NEE estão disponíveis para utilizar na minha sala de aula quando necessário.	<b>23,7</b>	<b>56,8</b>	16,4	3,2
25. Os pais dos alunos com NEE colaboram comigo.	<b>11,4</b>	<b>40,3</b>	41,2	7,1
26. Tenho o apoio do diretor da minha Escola/Agrupamento relativamente aos alunos com NEE.	6,5	24,3	<b>62,1</b>	<b>7,1</b>
27. Tenho tempo suficiente para articular com outros professores e especialistas que trabalham com os alunos com NEE.	<b>18,6</b>	<b>58,4</b>	20,2	2,8
28. Tenho tempo suficiente para participar em reuniões para tratar de assuntos respeitantes aos alunos com NEE.	<b>12,3</b>	<b>53,9</b>	30,6	3,2
29. Tenho tempo suficiente para atender às necessidades dos alunos com NEE na minha sala de aula.	<b>12,9</b>	<b>67,2</b>	18,0	1,9
30. O grande número de alunos na sala de aula torna difícil responder às necessidades dos alunos com NEE.	1,3	8,8	<b>30,7</b>	<b>59,2</b>

**Nota.** 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo muito

A perceção da falta de materiais pedagógicos (item 24 – 80,5 %) e de tempo para atender os alunos na sala de aula (item 29 – 80,1 %) são os recursos que, a seguir, são identificados por mais docentes como sendo mais deficitários.

Seguindo a metodologia já explicitada para o fator anterior (sentimento de autoeficácia), a tabela seguinte (tabela 32) mostra-nos os valores médios de todos os itens e que permitem compará-los e ordená-los, assim como o valor médio obtido no fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*. Aqui, a uma média mais baixa corresponde uma superior perceção de falta de recursos e apoio e, em igual medida, à sua consideração como um maior obstáculo à inclusão de alunos com NEE.

Como seria de esperar, da análise dos dados da tabela 32 resulta a identificação clara do grande número de alunos na sala de aula como a maior dificuldade encontrada pelos professores na concretização de respostas aos alunos com NEE (item 30 –  $\bar{x} = 1,52$ ;  $DP = 0,71$ ). Assim, também no nosso estudo se repete um dos principais obstáculos à implementação de uma escola inclusiva, identificados pelos professores em diferentes estudos (Avramidis & Norwich, 2002), pelo que os resultados sugerem que os mesmos continuam a acreditar que a possibilidade de se diferenciarem os processos de ensino e responder às necessidades dos alunos com NEE depende de turmas com um menor número de alunos e

menos do conhecimento e eficácia das estratégias utilizadas. Este é um resultado que contraria alguma investigação (Demeris *et al.*, 2007) e autores portugueses como Rodrigues (Rodrigues, 2006), quando considera que a justificação da impossibilidade de serem desenvolvidas práticas inclusivas em classes com mais alunos é uma falsa questão. Neste sentido, considerando-a um mito, defende que a resposta às especificidades dos alunos pode não acontecer num processo individualizado e acontecer em grupo, dependendo muito mais das estratégias utilizadas.

**Tabela 32: Medidas de distribuição obtidas no fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*.**

Disponibilidade de recursos/apoio percebida	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
23. Tenho a colaboração de um professor de educação especial na minha sala de aula quando necessito.	314	2,17	0,90	1	4
24. Materiais pedagógicos específicos e adequados a alunos com NEE estão disponíveis para utilizar na minha sala de aula quando necessário.	317	1,99	0,73	1	4
25. Os pais dos alunos com NEE colaboram comigo.	308	2,44	0,79	1	4
26. Tenho o apoio do diretor da minha Escola/Agrupamento relativamente aos alunos com NEE.	309	<b>2,70</b>	0,70	1	4
27. Tenho tempo suficiente para articular com outros professores e especialistas que trabalham com os alunos com NEE.	317	2,07	0,71	1	4
28. Tenho tempo suficiente para participar em reuniões para tratar de assuntos respeitantes aos alunos com NEE.	317	2,25	0,70	1	4
29. Tenho tempo suficiente para atender às necessidades dos alunos com NEE na minha sala de aula.	317	2,09	0,62	1	4
30. O grande número de alunos na sala de aula torna difícil responder às necessidades dos alunos com NEE.	319	<b>1,52</b>	0,71	1	4
Média factor recursos/apoio	301	2,15	0,43	1	3,87

A falta de materiais pedagógicos específicos é o segundo recurso mais deficitário apontado (item 24 –  $\bar{x} = 1,99$ ; DP = 0,73), seguido do recurso tempo. Assim, os resultados obtidos revelam que os docentes consideram não terem tempo para articular com outros professores e especialistas (item 27 –  $\bar{x} = 2,07$ ; DP = 0,71), nem o tempo necessário para responder às necessidades dos alunos na sua sala de aula (item 29 –  $\bar{x} = 2,09$ ; DP = 0,62), valores que resultam do facto de uma significativa maioria discordar (*Discordo e Discordo muito*) da existência deste recurso (item 27 – 77 % e item 29 – 80,1 %). Também aqui, os resultados não se diferenciam muito dos obtidos noutras investigações, em que a falta de recursos materiais foi a mais assinalada (Grácio *et al.*, 2009) e a falta de tempo identificada como uma barreira à colaboração com o professor de educação especial (Ripley, 1997; Van Reusen *et al.*, 2001).

Deste modo, recordando a dúvida colocada na análise à variável colaboração entre o professor do regular e o de educação especial, os dados obtidos no item 27 sugerem que uma mais baixa frequência da colaboração poderá estar relacionada com esta perceção de falta de tempo. Neste âmbito, é de sublinhar ainda a média obtida no item 23 ( $\bar{x} = 2,17$ ; DP = 0,90),

pois indica que os docentes inquiridos percebem uma insuficiente colaboração por parte do professor de educação especial na sua sala de aula, sugerindo que os mesmos sentem a sua necessidade e que, como vimos (tabela 26), é a categoria estudada na variável colaboração do professor do regular e professor de educação especial que ocorre com menos frequência.

O apoio por parte do diretor da escola ou agrupamento é o suporte mais pontuado pelos inquiridos ( $\bar{x} = 2,70$ ; DP = 0,70) o que sugere que, de todos os recursos e apoios analisados, é aquele que menos dificuldades coloca à inclusão de alunos com NEE.

Globalmente, podemos verificar que o valor médio obtido ( $\bar{x} = 2,15$ ; DP = 0,43) é o menos pontuado, quando comparado com o fator *sentimento de autoeficácia* já examinado e com o fator *capacidade profissional/conhecimentos percebidos*, a analisar no ponto seguinte. Deste modo, os resultados sugerem a importância dos recursos e apoios como um fator limitador da inclusão de alunos com NEE, pelo que deve ser encarado com a devida relevância, sob pena de deixarmos crescer dúvidas e confusões e estarmos a comprometer o processo de desenvolvimento da educação inclusiva (Correia, 2008a; Freire & César, 2003; Morgado, 2009a; Rodrigues, 2006).

Por outro lado, se é verdade que não devemos subvalorizar os recursos, também vimos que a educação inclusiva assenta em valores e na vontade e atitudes dos professores, tendo sido identificada a relação entre ambas as variáveis. Foi também o que quisemos estudar com os resultados exibidos na tabela 33.

**Tabela 33: Correlação entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores e as suas atitudes face à Inclusão.**

	Atitudes	n	Coefficiente de correlação de Pearson	p
Recursos e apoio/suporte percebidos	Subescala 1	288	0,224	<b>0,000**</b>
	Subescala 2	292	0,136	<b>0,020*</b>
	Escala completa	280	0,195	<b>0,001**</b>

\* Significativo ( $p < 0,05$ )

\*\* Muito significativo ( $p < 0,01$ )

O teste de correlação realizado mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas de sentido positivo na subescala 2 ( $r = 0,136$ ;  $p < 0,05$ ) e muito significativas na subescala 1 ( $r = 0,224$ ;  $p < 0,01$ ) e escala completa ( $r = 0,195$ ;  $p < 0,01$ ), o que nos leva a infirmar *Ho-9* e a concluir pela confirmação da inversa da hipótese nula, ou seja, confirma-se que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à sua inclusão.

Como podemos observar, os resultados atestam a existência de uma importante associação entre as variáveis aqui em jogo, corroborando resultados encontrados noutras investigações entre os recursos/apoio e as atitudes dos professores (Coutsocostas & Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Santos & César, 2010; Villa *et al.*, 2005).

Na associação identificada, verifica-se que quanto mais positivas as atitudes dos docentes maior o nível de recursos e apoios percebidos, com a conseqüente desvalorização da sua importância enquanto dificuldade percebida para a organização e concretização de respostas a alunos com NEE. Daqui resulta que os professores que mostram uma maior predisposição para incluir alunos com NEE, são também aqueles que menos limitações encontram nos recursos e apoios disponíveis pelo que se, como vimos, este fator é fundamental na promoção de uma escola mais inclusiva, ele é tanto menos relevante quanto mais positivas as atitudes daqueles que efetivamente têm que responder nas suas salas de aula às necessidades dos alunos.

### 3.7. Capacidade/conhecimentos percebidos

Pretendendo identificar e analisar a percepção de capacidade profissional e conhecimentos relevantes para o trabalho com alunos com NEE, a tabela 34 revela que apenas o item 31 recolhe respostas discordantes (*Concordo* e *concordo muito*) pela maioria da amostra. Neste, 65 % dos professores inquiridos considera não conhecer estratégias que lhe permitam adequar o processo de aprendizagem de todos os alunos, nomeadamente os que apresentam dificuldades relacionadas com deficiências.

**Tabela 34: Medidas de frequência obtidas no fator *capacidade profissional/conhecimentos percebidos*.**

Capacidade profissional/conhecimentos percebidos	1	2	3	4
	%	%	%	%
31. Conheço várias estratégias que me permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE resultantes de limitações devidas a deficiência.	<b>6,6</b>	<b>58,4</b>	32,8	2,2
32. Conheço características dos alunos com NEE.	2,5	32,2	<b>61,2</b>	<b>4,1</b>
33. Conheço os normativos legais que regulam a educação especial.	3,4	27,4	<b>61,7</b>	<b>7,5</b>
34. Conheço estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros(as) professores(as) em salas de aula de turmas que integrem alunos com NEE.	4,4	42,3	<b>49,5</b>	<b>3,8</b>
35. Conheço estratégias de gestão de comportamento necessárias ao controlo de comportamentos de alunos.	3,7	37,1	<b>56,7</b>	<b>2,5</b>
36. Tento ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções.	0,6	4,4	<b>69,5</b>	<b>25,5</b>

**Nota.** 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo muito

Embora todos os restantes itens obtenham respostas concordantes (*Concordo* e *Concordo muito*) pela maioria dos docentes, com mais precisão, a tabela seguinte permite conhecer quais as capacidades e conhecimentos percecionados e a sua posição relativa,

correspondendo os valores médios mais altos a uma percepção de melhor nível de conhecimentos.

Como seria de esperar, a tabela 35 exhibe a média mais baixa no referido item 31 ( $\bar{x} = 2,31$ ; DP = 0,62), o único abaixo do valor médio definido (2,5), resultado que se mostra consistente com o mais baixo nível obtido no item 21 do fator *sentimento de autoeficácia* (tabela 29). Se este sugere défices reconhecidos pelos professores na adaptação de estratégias e concretização de práticas pedagógicas que, respondendo às necessidades dos alunos com NEE, possibilitem a sua progressão e aprendizagens, o item 31 revela que os mesmos resultarão do desconhecimento dessas estratégias.

**Tabela 35: Medidas de distribuição obtidas no fator *capacidade profissional/conhecimentos percebidos*.**

Capacidade profissional/conhecimentos percebidos	n	$\bar{x}$	DP	Mín.	Máx.
31. Conheço várias estratégias que me permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE resultantes de limitações devidas a deficiência.	317	<b>2,31</b>	0,62	1	4
32. Conheço características dos alunos com NEE.	320	2,67	0,59	1	4
33. Conheço os normativos legais que regulam a educação especial.	321	2,73	0,64	1	4
34. Conheço estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros(as) professores(as) em salas de aula de turmas que integrem alunos com NEE.	319	2,53	0,64	1	4
35. Conheço estratégias de gestão de comportamento necessárias ao controlo de comportamentos de alunos.	321	2,58	0,61	1	4
36. Tento ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções.	321	<b>3,20</b>	0,53	1	4
Média fator capacidade/conhecimentos	313	2,66	0,43	1	4

Um pouco acima do valor médio da escala e com valores muito próximos, a seguir, surgem a percepção de um menor nível de conhecimento no item 34 ( $\bar{x} = 2,53$ ; DP = 0,64) e 35 ( $\bar{x} = 2,58$ ; DP = 0,61). Quando 46,7 % dos professores, no primeiro caso, referem desconhecer estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros professores e 40,8 %, no segundo, indicam desconhecer estratégias de gestão de comportamento necessárias para responder a este tipo de problemas sempre que surgem com os alunos, parecem-nos valores que merecem alguma reflexão. De facto, aquelas percentagens ainda traduzem um grande número de docentes que reconhecem uma falta de capacidade profissional em áreas que, como vimos, são fundamentais ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, uma identificada pela literatura, relacionada com processos de colaboração entre profissionais e, a outra, identificada pelos próprios professores, quando 60,8 % (tabela 7) discordam da inclusão de alunos com distúrbios comportamentais.

Melhores níveis de conhecimento são expressos relativamente às características dos alunos com NEE (item 32 –  $\bar{x} = 2,67$ ; DP = 0,59) e aos normativos legais que regulam a

educação especial (item 33 –  $\bar{x} = 2,73$ ; DP = 0,64). De forma destacada, onde os professores conseguem a melhor média é no item relacionado com as emoções dos alunos ( $\bar{x} = 3,20$ ; DP = 0,53).

Como fizemos para os anteriores fatores em estudo, calculámos o valor médio do fator aqui em análise ( $\bar{x} = 2,66$ ; DP = 0,43), cujo resultado mostra que se aproxima do valor conseguido no fator *sentimento de autoeficácia*, deste modo, como já referenciámos, acima do fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*.

Dada a relação encontrada na literatura, também estudámos a associação existente entre os conhecimentos percebidos pelos professores e as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE, fazendo um teste de correlação com os resultados expressos na tabela 36.

**Tabela 36: Correlação entre a capacidade/conhecimentos percebidos pelos professores e as suas atitudes face à Inclusão.**

	Atitudes	n	Coefficiente de correlação de Pearson	p
Capacidade/conhecimentos percebidos	Subescala 1	297	0,195	<b>0,001**</b>
	Subescala 2	303	0,261	<b>0,000**</b>
	Escala completa	288	0,277	<b>0,000**</b>

\*\* Muito significativo ( $p < 0,01$ )

Também aqui identificamos uma associação muito significativa entre ambas as variáveis (*Subescala 1* –  $r = 0,195$ ;  $p < 0,01$ ; *Subescala 2* –  $r = 0,261$ ;  $p < 0,01$ ; *Escala completa* –  $r = 0,277$ ;  $p < 0,01$ ), pelo que rejeitamos a última hipótese nula em estudo – ***Ho-10***, confirmando a sua inversa. Os valores positivos encontrados na correlação sugerem, assim, que a uma maior perceção de conhecimentos e capacidades para o trabalho com alunos com NEE correspondem atitudes mais positivas, apontando no mesmo sentido de outras investigações que realçam a referida associação, em diferentes domínios (Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Coutsocostas & Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Loreman *et al.*, 2007).

#### **4. Necessidades percebidas pelos professores para o trabalho em ambientes inclusivos**

Terminamos o capítulo relativo à apresentação, análise e discussão de resultados, com a resposta ao último objetivo formulado para a presente investigação, isto é, *Conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos*.

Para o fazer, como assinalámos na explicitação da metodologia adotada, partindo dos dados de frequência absoluta e relativa obtidos, procedemos à sua análise descritiva, realizando a despectiva discussão.

A tabela 37 dá-nos a visão geral de todos os dados alcançados, considerando os diferentes indicadores.

**Tabela 37: Frequência na indicação de necessidades para o trabalho com alunos NEE em ambientes inclusivos.**

Categorias	Indicadores	Assinala		Não assinala	
		n	%	n	%
Apoio	da administração educativa (Escola, DRE, ME)	101	31,3	222	68,7
	dos pais dos alunos com NEE	130	40,2	193	59,8
	mais recursos humanos	238	<b>73,7</b>	85	26,3
	mais recursos materiais	236	73,1	87	26,9
Formação	na área das NEE/Educação especial	230	<b>71,2</b>	93	28,8
	em estratégias de ensino e/ou colaboração	209	64,7	114	35,3
	em gestão de comportamento	123	38,1	200	61,9
Tempo e influência	em estratégias de comunicação e/ou resolução de conflitos	122	37,8	201	62,2
	mais tempo para colaborar e planificar com os outros	248	<b>76,8</b>	75	23,2
Dimensão da turma	mais influência no processo de decisão	109	33,7	214	66,3
	turmas com um menor número de alunos	292	<b>90,4</b>	31	9,6
Outras necessidades		23	7,1	296	91,6

Da sua observação ressalta, de forma destacada, a necessidade de um menor número de alunos por turma, com nove em cada dez professores ( $n = 292$ ; 90,4 %) a assinalarem-na. Desde logo, verificamos que este é um valor coerente com os resultados já analisados no fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*, onde 89,9 % da amostra (tabela 31) identificou a dimensão das turmas como um obstáculo à concretização de respostas às necessidades dos alunos com NEE, o que confirma a sua preponderância neste processo, também identificada por Grácio *et al.* (2009) como a principal necessidade ao nível da sala de aula, através da redução da ratio professor/aluno.

Na indicação de necessidades surgem, a seguir, o indicador tempo ( $n = 248$ ; 76,8 %) e os recursos humanos ( $n = 238$ ; 73,7 %) e materiais ( $n = 236$ ; 73,1 %), como vemos, com valores próximos. Ainda com uma percentagem na casa dos 70 % de professores a expressarem a sua necessidade ( $n=230$ ), aparece a formação na área das NEE/Educação especial e a formação em estratégias de ensino e/ou colaboração a ser assinalada por quase dois terços da amostra ( $n = 209$ ; 64,7 %).

Vemos, então, que o indicador tempo para colaborar e planificar igualmente é tido pelos professores como uma das necessidades mais relevantes para o desenvolvimento do

processo de inclusão de alunos com NEE, de forma consistente com a análise realizada no fator *disponibilidade de recursos/apoio percebida*.

Como também podemos observar na tabela 37, todos os restantes indicadores foram apontados por menos de 50 % dos docentes, sendo que o apoio dos pais se encontra entre as necessidades menos prementes (n = 130; 40,2 %). Por serem os menos assinalados, uma palavra para o apoio da administração educativa (n = 101; 31,3 %) e a influência no processo de decisão relativo aos alunos com NEE (n = 109; 33,7 %).

No primeiro caso, não deixa de ser interessante o facto de menos de um terço dos inquiridos expressarem a necessidade do apoio da administração educativa e, ao mesmo tempo, mais de dois terços reconhecerem necessidades ao nível dos recursos humanos e materiais, indicadores que dependem precisamente da primeira. Parece assim que não é reconhecida esta responsabilidade, o que poderá sugerir um distanciamento face a uma estrutura que também é parte no processo. No segundo caso, os dados indicam a desnecessidade sentida pela grande maioria dos professores em assumirem mais responsabilidades na sinalização de alunos e medidas educativas a aplicar. Se por um lado este resultado pode indicar que o atual enquadramento legal já dá aos professores um papel suficientemente interventivo, por outro, pode sugerir uma desresponsabilização aceite por parte dos professores do regular naquele processo, com consequências limitadoras na correta caracterização da problemática, essencial à intervenção (Correia, 2008a; Morgado, 2009a).

No que concerne à questão aberta colocada aos inquiridos, apenas 23 (7,1 %) assinalaram *Outras necessidades*. Como já referimos supra, não sendo esse o nosso objetivo metodológico inicial, também aqui não identificámos a necessidade da realização de uma análise de conteúdo sistemática e autónoma da análise descritiva e respetiva discussão efetuada nos parágrafos anteriores, sendo que apenas três respostas não eram enquadráveis em qualquer dos indicadores apresentados. Nestas foi identificada a necessidade de uma desburocratização do processo de elegibilidade para aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial, traduzida nas afirmações “Facilitar a burocracia na realização do processo do aluno para o integrar no decreto-Lei n.º 3/2008:” e “menos burocracia”, identificando-se uma das críticas colocadas ao referido normativo, relacionada com o processo de elegibilidade longo e pouco eficiente.

Embora enquadráveis nos recursos humanos, pela sua importância e precisão, não deixamos de apresentar seis afirmações que identificam o apoio do professor de educação especial dentro da sala de aula e do suporte de outros especialistas como necessidades, com a indicação de “Falta de tempo do professor de educação especial com o aluno na sala,

atendendo ao número que apoia (menos alunos por professor de educação especial)”, de ”apoio dentro da sala de aula” e da necessidade do “Professor de educação especial na sala de aula sempre que necessário”, assim como quando se refere a necessidade de “Recursos humanos; apoio médico; apoio técnico (dar sequência ao longo do ano ao trabalho de especialistas” ou de “psicólogos escolares”.

Integrável no indicador recursos materiais, a disponibilidade de materiais específicos também é apontada por dois docentes quando se expressa a necessidade de “materiais específicos da disciplina” e de “conhecer, construir materiais específicos NEE”.

Para terminar, considerando o conjunto de indicadores, em síntese, podemos dizer que as necessidades mais prementes se relacionam com a dimensão da turma, o tempo para colaborar e planificar, os recursos (humanos e materiais) e a formação, fundamentalmente na área das NEE/Educação especial, os dois últimos coincidentes com as necessidades mais prementes identificadas por Grácio *et al.* (2009).

---

---

## CONCLUSÃO

---

Uma Escola Inclusiva é aquela que aspira a responder às necessidades colocadas por todos os alunos, independentemente das suas características, junto do contexto do aluno, ou seja, na escola da sua comunidade e dentro das suas classes regulares.

Na prática de uma educação inclusiva, esta Escola tenta responder a todos os alunos com NEE enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização, as suas práticas e a utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos, reduzindo a necessidade de os excluir.

Por sua vez, numa definição referida por Florian (1998) citada por Hegarty (2001), em sentido amplo, uma educação inclusiva refere-se “à oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.” (p. 81).

Assim, o fundamental do processo de inclusão são os princípios que formula e os valores que defende, no sentido de assegurar que o aluno com NEE seja visto como um membro valorizado e necessitado na comunidade escolar, em todos os seus aspetos. Isto requer, como estamos a ver, uma perspetiva educativa ampla que conheça o legado do passado, que tenha em conta a criança na sua totalidade e que estabeleça práticas de ensino para todos os alunos, exigindo a mudança para um sistema flexível e aberto, capaz de garantir a igualdade na oportunidade de aprender mas em que os pais também sejam tidos em conta, considerados como iguais nos processos de educação, portanto, também virado para o exterior.

Tudo isto, de facto, se apresenta como uma inovação pois contempla os atributos fundamentais inerentes a um processo educativo inovador: a introdução de uma novidade no sistema educativo e no funcionamento das escolas, visando uma mudança intencional consubstanciada num processo que pretende a melhoria da prática educativa. Esta assenta em valores que se pretendem na construção de uma sociedade mais aberta à diversidade e valorizadora das diferenças, prosseguindo uma escola para todos e em que todos os cidadãos tenham iguais possibilidades de acesso e sucesso.

Para o conseguir são requeridas mudanças inovadoras a serem consideradas a todos os níveis do sistema educativo, por todos os seus intervenientes. No entanto, “Embora a legislação e regulamentação definam e determinem a estrutura e organização do sistema escolar, grande parte da inovação na sala de aula e nos currículos resulta das descobertas, perspectivas e experiências dos professores” (Whitaker, 2000, p. 9). É aqui que enquadrámos a análise das atitudes dos professores, importante quando perante qualquer processo inovador. Elas surgem fruto de uma construção contextualizada, apresentando uma tendência avaliadora, seja num sentido positivo ou negativo com respeito a pessoas, factos ou coisas. Refletem como nos sentimos em relação a algo ou alguém, assumindo um valor preditivo, no que concerne à nossa tendência a atuar de determinada maneira. Como vimos, também no âmbito do estudo da filosofia inclusiva e nesta, no processo de construção e desenvolvimento da educação inclusiva, as atitudes dos professores têm sido apontadas como essenciais (Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Henning & Mitchell, 2002), razão que justificou o estudo levado a cabo e agora na sua fase final.

Tendo sido este o quadro conceptual que orientou a presente investigação, passamos a apresentar as conclusões do nosso estudo, apoiadas nos resultados que apresentámos, interpretámos e discutimos no último capítulo, enquadrando-as nos objetivos enunciados e variáveis formuladas. A seguir procedemos à indicação das limitações identificadas e recomendações que resultam do trabalho realizado.

---

## **Objetivo 1**

Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE

---

Propusemo-nos examinar as atitudes que atualmente os professores do ensino regular apresentam perante a inclusão de alunos com NEE. Assim, o primeiro objetivo acabou por justificar a formulação dos restantes, face à pretendida caracterização.

Na sua análise, os dados obtidos permitiram verificar que as médias totais se situam acima do ponto intermédio definido, portanto em valores positivos. Ao mesmo tempo, em todos os níveis de análise, mais de 70 % dos docentes atinge resultados igualmente positivos o que nos permite concluir que, globalmente, os professores revelam atitudes positivas.

No entanto, se em termos genéricos a predisposição dos professores é favorável, uma leitura mais fina dos resultados, mostra que ainda subsistem dificuldades e contradições.

De facto, os dados também mostram que apenas 12,5 % dos inquiridos nunca foram chamados a responder às necessidades colocadas pelos alunos com NEE, nunca tendo

trabalhado com os mesmos, e que 27,5 % exibe valores negativos. Estes resultados indicam resistências à presença destes alunos nas salas de aula, expressas por parte de muitos professores, sugerindo um possível impacto negativo na qualidade dos processos de ensino proporcionados, identificando-se aqui uma dificuldade.

Como referimos, os resultados documentam igualmente sentimentos contraditórios face à educação inclusiva. Assim, as atitudes tendem a ser mais positivas face aos fundamentos e princípios subjacentes à inclusão de alunos com NEE do que as manifestadas perante a aceitação dos mesmos nas salas de aula. Acresce que se a grande maioria dos professores acredita “... *que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos*” (81,7 %) menos de metade (43 %) discorda “... *que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma do regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos*”, o que reflete a influência negativa nas atitudes dos professores de fatores relacionados com os alunos. Esta é confirmada pela predisposição manifestada na aceitação de alunos com diferentes problemáticas, mostrando-se particularmente negativas face àquelas que, segundo a perceção dos inquiridos, colocam maiores dificuldades às aprendizagens e postura na sala de aula. É o caso de alunos que apresentam multideficiência, distúrbios comportamentais, perturbações do espectro do autismo e limitações intelectuais. Corroborando esta interpretação, 87,4 % da amostra discorda da inclusão da totalidade dos alunos com NEE.

Apesar de, no âmbito da atual legislação portuguesa, não poderem ser organizadas respostas especializadas de que possam carecer no âmbito da educação, também 10 % dos docentes manifestam resistências à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como vemos, os professores reconhecem na educação inclusiva valores com que se identificam mas denotam dificuldades em aceitar todos os alunos na sua sala de aula, o que evidencia uma limitação ao desenvolvimento da educação inclusiva, tal como é preconizada. Não sendo este o último patamar defendido por alguns, muito mais difícil se tornará prosseguir um processo inclusivo a tempo inteiro, questão não colocada aos inquiridos.

Deste modo, se as atitudes globalmente positivas sugerem a existência de condições individuais para a implementação da inclusão de alunos com NEE, as dificuldades e contradições encontradas indicam a existência de obstáculos e limitações atitudinais ao seu desenvolvimento, muito ligadas ao tipo de problemática dos alunos, onde a deficiência apresentada pelos mesmos assume um papel preponderante.

Considerando a importância que lhes é dada pela literatura, apresentamos a seguir as conclusões que resultam dos dados obtidos com as variáveis estudadas, identificando aquelas

que podem influenciar as atitudes dos professores, perspetivando a continuação do desenvolvimento do percurso inclusivo.

---

## **Objetivo 2**

Conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE com as variáveis em estudo

---

### **• Níveis de ensino**

Os resultados obtidos mostram uma tendência da verificação de atitudes mais positivas entre os professores do 1.º ciclo quando comparadas com as dos seus colegas dos restantes níveis de ensino. De forma consistente com as conclusões relativas ao primeiro objetivo, também aqui o tipo de problemática apresentada pelos alunos condiciona as atitudes dos professores. Se não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os docentes dos diferentes níveis de ensino nas suas atitudes face aos fundamentos da educação inclusiva tal já se verifica nas suas atitudes face à inclusão numa turma regular de alunos com *Dificuldades de aprendizagem*, *Distúrbios comportamentais*, *Deficiência nas funções mentais/cognitivas* e *Perturbações do espectro do autismo*, onde aqueles professores mostram sempre uma predisposição mais positiva.

No entanto, apesar das diferenças sublinhadas, globalmente, não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores dos diferentes níveis de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário) face à Inclusão, não se rejeitando ***H<sub>0</sub>-1***.

Deste modo, em resposta à componente exploratória enunciada para o nosso estudo, as evidências sugerem que os professores do ensino secundário não revelam atitudes muito diferentes das exibidas pelos restantes colegas, indiciando que a inclusão de alunos com NEE neste nível de ensino é um processo que, à partida, não sugere a existência de maiores resistências do que as encontradas noutros níveis de ensino.

### **• Outras variáveis demográficas (género, tempo de serviço e habilitações académicas)**

A interpretação dos dados expressos na informação recolhida permitiram identificar uma tendência para a existência de atitudes mais positivas por parte dos docentes do género masculino e por aqueles que possuem uma formação acrescida (habilitação pós-graduada). Relativamente ao tempo de serviço docente, o resultado mais consistente surge em sentido negativo, com os professores que lecionam entre os 15 e os 25 anos de serviço a revelarem maiores resistências à educação inclusiva. As diferenças encontradas chegam a mostrar-se

estatisticamente significativas quando os professores com diferentes tempos de serviço são confrontados perante os fundamentos e princípios subjacentes à inclusão de alunos com NEE. Quando comparados com os restantes, são aqueles professores quem menos acredita na filosofia inclusiva o que, segundo Huberman (1995), pode ser explicado pela vivência profissional de fracassos ou reformas estruturais com que menos se identificam. Porém, com os dados disponíveis esta é uma conclusão que não podemos assumir, pelo que carece de futura confirmação.

Apesar do significado atribuído em sede de interpretação, globalmente, os resultados encontrados não expressam níveis de significância dentro dos valores definidos ( $p < 0,05$ ), pelo que identificamos a inexistência de diferenças entre as atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função do género, tempo de serviço e habilitações académicas, o que nos obriga a confirmar as hipóteses nulas formuladas, *Ho-2*, *Ho-3* e *Ho-4*, respetivamente.

Assim, em linha com muitos resultados que sugerem a mesma inconsistência, o género, uma formação acrescida em áreas não específicas mas também o tempo de experiência docente são variáveis que revelam uma relação pouco explicativa das atitudes, o que nos leva a concluir pela sua menor importância no processo de inclusão.

#### ● **Formação específica**

Como pretendido, estudámos diferentes modalidades de formação na área das NEE/Educação especial, todas elas confirmando a importância que lhe é atribuída pela literatura, enquanto variável promotora de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE. Tal sucedeu com a frequência de disciplinas versando a temática ainda durante os cursos iniciais, mas também na realização de formação em serviço, onde assume papel relevante a formação especializada.

Na última componente, as evidências sugerem uma influência determinante da formação especializada quando comparada com a normalmente designada por formação contínua, sendo que foi possível identificar um fator decisivo neste processo, isto é, o número de horas de formação: quanto mais elevado mais positivas as atitudes se mostraram. Estes valores foram sublinhados com níveis estatísticos muito significativos.

Porém, foi também possível identificar aspetos distintivos no processo. De facto, o efeito da variável formação específica mostrou-se mais marcante na predisposição exibida pelos professores face à aceitação de alunos com NEE numa turma do regular, independentemente da sua problemática e menos nas atitudes face aos fundamentos que

alicerçam a educação inclusiva. Se isto sugere uma maior estabilidade das últimas, também pode significar uma menor importância dada a um dos três elementos sublinhados por Florian (2008, p. 205) e que, segundo a autora, deve ser contemplado no modelo de formação que apresenta, o elemento *acreditar*. O mesmo significa que o professor deve acreditar nos princípios da filosofia inclusiva que interagem positivamente com o *conhecer* e o *fazer*, os restantes elementos.

Considerando o exposto, dados os valores estatisticamente significativos encontrados, rejeitamos a hipótese nula ***Ho-5***, concluindo pela existência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função de formação na área das NEE/Educação especial, o que sugere a particular relevância da formação específica como fator de mudança de atitudes promotoras da educação inclusiva, no quadro da inovação educativa que assume.

#### ● **Experiência de ensino a alunos com NEE**

Contrariando muita da investigação produzida que sugere o desenvolvimento de uma confiança crescente no processo de ensino a alunos com NEE com reflexos em atitudes mais positivas, os nossos resultados mostram uma proximidade nos valores atitudinais obtidos que se traduzem na confirmação da hipótese nula ***Ho-6***, levando-nos a concluir pela inexistência de diferenças entre nas atitudes dos professores face à Inclusão quando comparados em função da experiência de ensino a alunos com NEE.

Porém, se localizamos aqui uma relação neutral, a mesma também sugere que as experiências ocorridas com os professores ao longo do seu percurso profissional também não se manifestam negativamente na predisposição dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Segundo alguns autores, o envolvimento dos professores em más experiências pode limitar a promoção de atitudes mais positivas, sucedendo o contrário quando se envolvem em programas de educação inclusiva bem estruturados e com os recursos adequados (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b). Assim, partindo deste pressuposto, se os resultados podem indiciar que a experiência dos inquiridos não teve um impacto negativo nas suas atitudes também se verifica que não as influenciou positivamente o que pode significar a vivência de processos inclusivos sem aquelas condições.

#### ● **Colaboração com o professor de educação especial**

A frequência com que ocorre a colaboração entre o professor de ensino regular e o de educação especial e as atitudes dos professores foi outra variável que se mostrou fortemente associada às atitudes dos professores, com um nível de significância muito significativo. Em

---

face destes resultados rejeitamos a hipótese nula **Ho-7**, confirmando que quanto mais vezes se encontram ambos os profissionais para cooperar na organização e implementação do processo de ensino dos alunos com NEE, mais favoráveis as atitudes dos professores do regular, dado o sinal positivo encontrado na correlação testada.

Afirmada a relevância atribuída aos processos de colaboração entre profissionais da escola (Ainscow & Miles, 2008; Kugelmass, 2001), os dados recolhidos também manifestam que eles acontecem com 98,9 % dos inquiridos. Se este é um aspeto positivo a realçar já não será tanto o facto de a colaboração tender a acontecer apenas mensalmente. Considerando as vantagens encontradas nos fundamentos teóricos e empíricos, esta é uma frequência de colaboração que sugere a necessidade e possibilidade de ser melhorada, perspetivando a elevação dos níveis de qualidade do processo inclusivo dos alunos com NEE.

Igualmente, um dos indicadores analisados nos inspira uma reflexão menos positiva. Os resultados revelam que um número superior a dois terços dos professores não se reúne mais do que uma vez por trimestre ou nunca o faz, o que coloca em causa um requisito que Correia (2008a) considera fundamental à implementação das medidas previstas no programa educativo dos alunos, ou seja, a realização de uma avaliação contínua e consistente que possibilite o ajustamento das respostas quando tal se revele necessário. Ao avaliarem conjuntamente apenas trimestralmente, sugere que os professores o farão apenas nos momentos de avaliação sumativa, o que nos parece manifestamente insuficiente.

#### ● **Sentimento de autoeficácia e conhecimentos percebidos**

Mostrando o sentimento de autoeficácia mais baixo na capacidade de adaptar estratégias e aplicar práticas adequadas às necessidades dos alunos com NEE, também o maior desconhecimento é percecionado pelos professores relativamente a estratégias que possibilitam a adequação do processo de aprendizagem daqueles alunos. Verificando-se aqui alguma consistência, se os inquiridos constatarem aquele menor sentimento de autoeficácia, os dados sugerem que o mesmo poderá resultar do desconhecimento das estratégias necessárias a uma maior eficácia.

Do mesmo modo, em termos globais, os respondentes consideram-se eficazes quando trabalham com alunos com NEE, reconhecendo, igualmente, possuírem os conhecimentos necessários ao desempenho da sua função com os mesmos alunos,

Dada a correspondência encontrada, estas são conclusões que corroboram o entendimento de que os professores só podem ser eficazes nas estratégias de ensino que

implementam se estiverem munidos dos conhecimentos necessários. Paralelamente, neste âmbito, indiciam a existência de condições para a implementação da educação inclusiva.

Realizada a verificação da presença de uma relação com as atitudes, as mesmas semelhanças foram encontradas, com a identificação de uma associação muito significativa entre as variáveis sentimento de autoeficácia e conhecimentos percebidos e a predisposição manifestada pelos professores face à inclusão de alunos com NEE. Como consequência infirmamos as hipóteses nulas *Ho-8* e *Ho-10*, confirmando a existência de uma correlação positiva entre o sentimento de autoeficácia, bem como a capacidade/conhecimentos percebidos e as atitudes dos professores face à Inclusão.

Na linha de diferentes investigações, o sentido expresso pelos respondentes sugere que quando os professores se sentem mais eficazes e consideram possuir melhores conhecimentos também se mostram mais abertos à inclusão de alunos com NEE

#### ● **Disponibilidade de recursos e apoio**

Tido como um dos fatores que mais consistentemente surge nas mentes dos professores como um obstáculo à implementação de processos inclusivos, a dimensão da turma aparece como a maior barreira, indicada por 89,9 % dos inquiridos, corroborada pela percepção de falta de tempo para responder às necessidades dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Deste modo, se os professores consideram ter os conhecimentos necessários e se sentem eficazes no seu trabalho com alunos com NEE, continuam a acreditar que o número de alunos por turma é muito relevante nos processos de diferenciação do ensino, sugerindo que o maior número de alunos é tido como uma variável limitadora das suas capacidades individuais.

Assim, a seguir à dimensão da turma, surge a percepção de materiais pedagógicos específicos e o recurso tempo como os mais deficitários, o último condicionando também a articulação com outros professores, como é o caso do professor de educação especial. Curiosamente, 68,5 % dos docentes sugere a necessidade da colaboração de um professor de educação especial em contexto de sala de aula, o tipo de colaboração que, como vimos, menos acontece. Onde os inquiridos identificam menos problemas é no suporte disponibilizado pelo diretor da escola ou agrupamento.

Globalmente, os resultados seguem na linha de muita investigação, sendo aquele que, de todos os estudados, é o fator considerado como mais deficitário, o que indicia a sua importância no processo de inclusão de alunos com NEE.

Por outro lado, o teste realizado também permitiu concluir pela importância das atitudes no mesmo processo. A relevância estatística encontrada sugere uma forte associação entre ambas as variáveis, confirmando a inversa da hipótese nula ***H<sub>0-9</sub>***, o que significa a existência de uma correlação entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à Inclusão. Dado o seu sentido positivo, a uma maior predisposição dos professores corresponde uma também maior valorização dos recursos e apoios existentes. Com este enquadramento, ainda que os últimos sejam os mesmos, quando confrontado com a sua falta, um professor com atitudes mais positivas não identifica nos recursos e apoios o mesmo nível de limitações, quando comparado com um seu colega menos predisposto à implementação do processo inclusivo.

---

### **Objetivo 3**

Conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos

---

Os dados obtidos no fator recursos e apoio permitiram identificar aqueles que, segundo os professores da amostra, são mais deficitários nas escolas, pressupondo a indicação de necessidades que respondam às maiores limitações indicadas.

Os dados obtidos revelam a coerência esperada, tendo sido assinalada, de forma destacada, a necessidade de turmas com um menor número de alunos. Esta foi seguida da indicação de mais tempo para colaborar e planificar, mais recursos humanos e materiais e formação na área das NEE/Educação especial.

O mesmo sucedeu nos indicadores menos prementes, onde o apoio da administração educativa surge como o menos necessário, curiosamente a entidade responsável pela organização de turmas, dotação dos recursos humanos e materiais mas também pela formação disponibilizada, todos percebidos como deficitários. Podendo indiciar que os professores não identificam esta responsabilidade, tal entendimento sugere a necessidade de um maior envolvimento da estrutura escolar na resolução dos problemas, no sentido de promover nos professores a noção da sua importância no processo, como evidenciado pela literatura (Jordan *et al.*, 2009; Shade & Stewart, 2001).

## **Limitações e recomendações**

---

Chegados ao final do trabalho importa assinalar limitações identificadas ao longo do seu desenvolvimento, perspetivando a indicação de alguns aspetos mais relevantes que poderão ser observados em futuras investigações:

- relativas à amostra – como explicitado, prosseguimos uma dimensão e distribuição geográfica da amostra que respondesse à natureza quantitativa da metodologia adotada, visando a leitura da realidade o mais fidedigna possível. Neste contexto, se cremos ter conseguido uma aleatoriedade interessante, também nos parece que uma extrapolação dos resultados para o universo dos professores de ensino regular portugueses exige uma estratificação amostral que não coube na presente investigação. Tal obrigaria a um conjunto de recursos materiais, pessoais e temporais de que não dispusemos;

- relativas ao instrumento – como vimos a captação das atitudes é frequentemente realizada através da utilização de questionários constituídos por escalas de tipo Likert, com as vantagens assinaladas. Tendo sido esta a nossa opção, não podem deixar de ser identificadas duas limitações que decorrem da utilização de apenas um instrumento, neste caso mais ligado à abordagem quantitativa: não torna possível a triangulação de informação, assim como a desocultação de significados fica mais limitada. Estas exigiriam a utilização de uma componente mais própria da abordagem qualitativa, por exemplo, através da utilização complementar da entrevista ou da observação, perspetivando uma maior profundidade na exploração da informação com reflexos numa mais elevada fidedignidade da sua interpretação. Também aqui o fator tempo foi a condicionante essencial.

Assim, se reconhecemos limitações à concretização do trabalho, acreditamos igualmente que os resultados obtidos são suficientemente ricos, permitindo adiantar um conjunto de recomendações visando a apresentação de propostas para a melhoria da realidade estudada, em nosso entender, aquele que deve ser o objetivo último de um trabalho de investigação.

Neste contexto, encontrámos uma importante influência do tipo de problemática dos alunos e da formação específica nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Os resultados também sugerem que a colaboração com o professor de educação especial, bem como o sentimento de autoeficácia, os conhecimentos e os recursos/apoios mostram uma relevante associação com as atitudes face à educação inclusiva. No quadro destes resultados, como mais significativas, apresentamos as seguintes recomendações, numa linha que não pretendemos irrealizável:

- ao nível da escola, implicando a sua liderança, apontamos a organização de horários docentes com a marcação de tempos letivos a utilizar para articulação e colaboração entre professores, designadamente o professor de educação especial. Ligado a este aspeto, julgamos necessária a existência de uma maior flexibilidade e autonomia dada pelo enquadramento legal relativo às regras que delimitam aquela organização, aqui uma responsabilidade do ministério da educação;

- a formação de turmas deve assentar essencialmente em critérios pedagógicos, considerando as características dos alunos que as integram, não obedecendo a ratios professor/aluno puramente administrativos, Também aqui o enquadramento legal dado pelas opções de política educativa deve ser suficientemente flexível, a partir do alargamento da autonomia dada às escolas;

- ainda no âmbito dos fatores organizacionais, a mudança passa também por uma maior implementação de estratégias colaborativas com o professor de educação especial em contexto de sala de aula, na concretização do processo de ensino e aprendizagem;

- confirmando-se a importância dos recursos e apoios no processo, a dotação das escolas de recursos essenciais deve ser uma prioridade assumida centralmente mas também ao nível da gestão interna das escolas. Reconhecendo-se a sua escassez, a opção pode passar pela criação de centros de recursos locais, materiais e humanos, adstritos a um conjunto de escolas ou agrupamentos;

- finalmente, dada a relevância encontrada como fator de desenvolvimento de atitudes mais positivas mas também pela sua centralidade para a aquisição dos conhecimentos necessários ao trabalho com os alunos com NEE e melhoria da eficácia dos professores, a formação específica deve ser uma aposta essencial no processo inclusivo.

Identificando-se diferenças no efeito das diferentes modalidades de formação, defendemos que a formação em exercício deve ser organizada de molde a promover o desenvolvimento de práticas reflexivas que permitam entender, questionar e transformar rotinas. A não ser assim, um sistema que seja marcadamente instrumental face a objetivos relacionados com a progressão na carreira, traduzidos na frequência das necessárias ações creditadas, independentemente da sua pertinência individual e contextual, corre o risco de apenas legitimar práticas aceites acriticamente, não favorecendo uma verdadeira mudança de atitudes.

Deste modo, em primeiro lugar, identificamo-nos com uma mais eficaz articulação entre as escolas e as entidades formadoras, num modelo de formação baseado no contexto

escola, numa cultura de colaboração e na autoavaliação (Garcia, 1999). Neste sentido, parece-nos que seria importante a criação de departamentos, dentro das escolas, especificamente criados para pensarem e tratarem de todos os aspetos relacionados com a formação, responsáveis pelo desenvolvimento de parcerias entre ambas as estruturas. Estas parcerias poderiam assentar na articulação entre os projetos educativos da escola e os projetos formativos das instituições formadoras, numa relação de verdadeira cooperação e igualdade. Considerando os objetivos enunciados, aos mesmos departamentos caberia, ainda, a apresentação dos resultados, fruto do desenvolvimento de processos de autoavaliação devidamente institucionalizados. Parece-nos que este modelo, com as necessárias adaptações, poderia aplicar-se tanto à formação em exercício como à formação inicial, permitindo a necessária continuidade entre ambas, perspetivando o desenvolvimento profissional dos professores. Ao considerar o projeto educativo das escolas permitiria uma aproximação às necessidades próprias de cada contexto educativo e dos problemas sentidos pelos seus docentes (Estrela, 1992).

Como fundamentos basilares seria importante que os projetos formativos se caracterizassem pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva, colaborativa e de resolução de problemas, orientada para a mudança. Este perfil formativo parece-nos, assim, como fundamental na implementação da mudança, ao mesmo tempo, permitindo a superação do carácter tradicionalmente individualista imprimido à formação dos professores (Garcia, 1999).

Contrariando “o discurso do superprofessor” (Formosinho, 1992, p. 33) capaz de desempenhar qualquer papel na escola de massas, de forma indiferenciada, também nos parece importante a criação de mecanismos que incentivem à obtenção de formação especializada por um cada vez maior número de docentes.

Ainda no contexto da formação, não podemos deixar de lamentar a omissão que o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), atualmente em vigor, manifesta relativamente à obrigatoriedade da inclusão de unidades curriculares versando a temática das NEE/Educação especial nos cursos de formação inicial de professores, o que nos sugere um retrocesso nas opções de política educativa.

Assim, o percurso da educação inclusiva é certamente um caminho, nunca acabado que exige o desenvolvimento de competências individuais mais específicas, no quadro de uma organização escolar mais aberta ao exterior e à mudança.

No seu estudo, Lima (1992) conclui que “A escola como organização, não se revelava exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a ação organizacional, dos

atores, ora se apoiava na ordem das conexões, ora promovia a ordem das desconexões” (p. 477) querendo significar que a escola não se limita a reproduzir uniformemente as orientações normativas centralizadas, levando à existência de singularidades organizativas e culturais. Segundo Torres (1997) estas singularidades estão “muitas vezes emersas no(s) domínio(s) da informalidade e da(s) racionalidade(s) dos actores” (p. 173).

Por isso, para além das dificuldades, o papel dos professores é fulcral no processo de inovação exigido pela educação inclusiva. No entanto, a maior ou menor abertura a esta inovação, como com outras, apresenta-se um processo seguramente complexo e multidimensional (Cardoso, 2003), onde fatores de ordem organizacional têm de ser tidos em conta.

Com o nosso trabalho esperamos ter ajudado a melhorar o conhecimento dos fatores individuais e organizacionais envolvidos em todo o processo, perspetivando uma contribuição para que a educação inclusiva não se transforme num processo em que crianças e jovens com NEE são lançadas para a indiferença de uma escola do ensino regular impreparada.

---

---

## BIBLIOGRAFIA

---

- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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. (2007a). A viragem inclusiva. In L. Lima-Rodrigues (Coord.), *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso* (pp. 13-19). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade humana.
- Ainscow, M. (2007b). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 146-159). London: Sage.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects-Unesco's Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Alcántara, J. A. (1990). *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bairrão, J. (Coord), Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bénard da Costa. (1981). Educação especial. In M. Silva & I. Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bénard da Costa. (1991). Balanço entre o III e o IV Encontro de Educação Especial. *IV Encontro de Educação Especial. Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Bénard da Costa. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1 e 2), 151-163.
- Bénard da Costa, A. M., Leitão, F. R., Morgado, J. & Pinto, J. V. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. Recuperado em 29 junho, 2011, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Brown, L. (1989). The home schools: why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brothers, sisters, friends and neighbours. *The Journal for Persons with Severe Handicaps*, 14(1), 39.
- Burke, K., Sutherland, C. & Teacher, S. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Burnette, J. (1996). Including students with disabilities in general education classrooms: from policy to practice. *The Eric Review: Inclusion*, 4(3), 19-26.
- Camara, P. B., Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V. (1997). *Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação). Porto: Edições ASA.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da Educação. Recuperado em 1 maio, 2008, de <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Recuperado em 5 Maio, 2008, de <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. M. (2008c). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-15). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999b). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação). Porto: Edições ASA.
- Coutsocostas, G.-G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Cruz, V. (2009). Educação inclusiva: é o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 11-20). Évora: CIEP - Universidade de Évora.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 333-346.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 609-627.

- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores. Uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa & T. S. Popkevitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Federico, M., Herrold, W., & Venn, J. (1999). Helpful tips for successful inclusion: a checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 76-82.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE. Como as educar? *Inovação*, 7(1), 23-35.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. (Coleção Ciências da Educação Século XXI). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1977). *Educação uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fish, J. (1989). *What is special education?*. Philadelphia: Open University Press.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education : future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in "schools for all." *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional na escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23- 48.
- Fortin, M.-F. (2000). Os objectivos da investigação e as suas questões ou hipóteses. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 99-110). Loures: Lusociência.

- Fortin, M.-F. & Ducharme, F. (2000). Os estudos de tipo correlacional. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 173-182). Loures: Lusociência.
- Fortin, M.-F., & Nadeau, M. (2000). A medida em investigação. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 215-237). Loures: Lusociência.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. (2007a). Tomada de posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE. Recuperado em 1 maio, 2010, de [http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com\\_content&task=view&id=87&Itemid=](http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=)
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. (2007b). Contributo para o debate sobre a legislação de Educação Especial. Recuperado em 1 maio, 2010, de <http://www.fmh.utl.pt/feei/docs/ConclusoesDebateJulho.pdf>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, T. (1989). *A integração escolar de alunos deficientes na europa comunitária*. Lisboa: M.E./G.E.P., Unidade Nacional de Eurydice.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des Sciences Sociales* (7.<sup>a</sup> ed.). Paris: Dalloz.
- Grácio, M. L. F., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., Vreese, J. C., et al. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 49-60). Évora: CIEP - Universidade de Évora.

- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). *Exceptional children: introduction to special education* (6.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Harel, F. (2000). Análise estatística dos dados. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2nd ed., pp. 269-304). Loures: Lusociência.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw Hill.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education* (pp. 125-131). London: Routledge.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Henning, M. B. & Mitchell, L. C. (2002). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 459000). Recuperado em 23 julho, 2010, de <http://www.ericdigests.org/2002-3/inclusion.htm>
- Horrocks, J. L., White, G. & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Hsien, M. L. H. (2007). Teacher attitudes towards preparation for Inclusion – in support of a unified teacher preparation program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para todos: a integração escolar. In Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, A, Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. Elsevier Ltd.
- Katz, L. G., & Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?*. Apresentação ao International Special Education Congress, Manchester, England. Recuperado em 13 junho, 2010, de [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_k/kuester\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm)

- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem O direito ao sucesso* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. M. Kauffman & J. A. Lopes (Coords.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Loerman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), s/ páginas. Recuperado em 29 outubro, 2011, de <http://www.dsqu-sds.org/article/view/53/53>
- Loerman, T., Sharma, U., Forlin, C. & Earle, C. (2005). Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education. *Apresentação na International Special Education Conference (ISEC) 2005*. Glasgow. Recuperado em 29 outubro, 2011, de [www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_1/loerman\\_t.doc](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_1/loerman_t.doc)
- Luseno, F. K. (2001). *An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive settings in the Commonwealth of Virginia*. Tese de Doutoramento em Administration and Supervision of Special Education. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University. Recuperado em 6 junho, 2010, de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02132001-003827/unrestricted/FlosElectronicDissertation.pdf>
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola : Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.

- McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27-52.
- ME. (2000). *Observatório dos apoios educativos. Ano lectivo 1998/99. Relatório, Vol. I*. Lisboa: DEB/NOEEE.
- ME. (2003). *Observatório dos apoios educativos. 2001/2002. Relatório*. Lisboa: DEB/NOEEE.
- ME. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.
- ME. (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério de la Educación y Ciencia. (1988). *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual* (3rd ed.). Madrid: Ministério de la Educación y Ciencia.
- Montmollin, G. (1990). Le changement d'attitude. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 91-128). Paris: Presses Universitaires de France.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2009a). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia, Universidade do Minho* (pp. 104-117). Braga.
- Morgado, J. (2009b). Os caminhos da educação inclusiva. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 177-187). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nevin, A., Cohen, J., Salazar, L. & Marshall, D. (2007). A longitudinal study over three consecutive semesters: Impact of "Jumpstart for Inclusion" Workshop on student teacher perspectives on inclusive education. *Florida Educational Leadership*, 8(1), 58-64.
- Niza, S. (1981). A integração educativa de crianças deficientes (do modelo médico-pedagógico à psicologia da educação). *Psicologia*, II(2 e 3), 151-156.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1 e 2), 139-149.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- OCDE. (1994). *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques*. Paris: OCDE.

- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Universidad. Grupo de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Patrício, M. F. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*, 1(1), 5-12.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Social interaction: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. S. Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, H., Grácio, L., Santos, G., Borralho, A., Candeias, A., Chaleta, E. & Pomar, C. (2009). O papel de família na inclusão escolar. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 75-83). Évora: CIEP - Universidade de Évora.
- Pomar, C., Grácio, L., Borralho, A., Candeias, A., Pires, H., Chaleta, E., Vreese, J. C., et al. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 61-72). Évora: CIEP - Universidade de Évora.
- Popkevitz, T. S. & Pereira, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa & T. S. Popkevitz (Orgs.) (Ed.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Porcher, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Horizonte.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prom, M. (1999). Measuring perceptions about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(5), 38-42.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. A. V. (1995). *Estudos de psicopedagogia* (2.ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Reidy, M. & Mercier, L. (2000). A triangulação. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (2.ª ed., pp. 321-328). Loures: Lusociência.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409317). Recuperado em 25 julho, 2010, de <http://202.198.141.77/upload/soft/0-article/024/24071.pdf>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007). Educação Inclusiva: mais qualidade à educação. In C. P. Dutra (Org.), *Ensaio Pedagógico* (pp. 29-35). Brasília: Ministério da Educação.
- Rodrigues, D. (2008a). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Rodrigues, D. (2008b). 3/2008!. *A Página da Educação*, 175, Ano17, 12.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rodrigues, M. (1995). *Valores e atitudes dos professores face à deficiência. Contributo para o estudo de um caso: a região de Dão-Lafões*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva : as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Sanchez, P. A. (1997). Integración, segregación, inclusión. In P. Arnaiz Sanchez & R. de Haro Rodríguez (Ed.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, (14), 156-184.

- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar a mudança na escola*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Sheeremberger, R. C. (1983). *A history of mental retardation*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Sosu, E., Mtika, P. & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-etnocentrismo. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Treder, D., Morse, W. & Ferron, J. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitude towards issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 202-210.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F. & Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion. The canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk whit my name on it? The politics of integration* (pp. 79-105). London: The Falmer Press.
- UNESCO. (1977). *Table ronde internationale sur le thème: "Images do handicapé proposées au grand public"*.(OPI-77/WS/10). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All. Background document: meeting basic learning needs: a vision for the 1990's*.(ED/90/CONF/205/1). Jomtien-Tailândia: Inter-Agency Comission, WCEF (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Vieira, F. & Pereira, M. (Coord), Masteling, A., Castro, F., Trindade, O., Brenda, R., Rodrigues, M., & Gennep, A. (1996). “*Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu...*” *A educação de pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. (Coleção Em Foco). Rio Tinto: Edições ASA.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (Coord. . (1978). *Special Education Needs report of the comitte of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magestys Office.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. (Coleção Perspectivas Actuais). Porto: Edições ASA.
- Wilson, G. D. (1986). Atitudes. In H. J. Eysenck & G. D. Wilson (Ed.), *Manual de Psicologia Humana* (pp. 295-317). Coimbra: Livraria Almedina.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.
- Zastrow, C. (2010). *Introduction to social work and social welfare: empowering people* (10.<sup>a</sup> ed.). Belmont: Brooks/Cole Publishing.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394

---

## Legislação

---

Decreto - Lei n.º 31 801, de 26 de dezembro – Reorganiza o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

Decreto - Lei n.º 35 401, de 27 de dezembro – Reorganiza os serviços do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro – Organiza a Direcção-Geral do Ensino Secundário, criada pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de março – Organiza a Direcção-Geral do Ensino Básico, instituída pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro

Constituição da República Portuguesa de 1976

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio – Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica

Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto – Regulamenta o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro – Educação especial

Decreto - Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro – Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração»

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro – Define o regime de escolaridade obrigatória

Lei n.º 29/80, de 28 de julho – Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, sobre ensino superior politécnico

Despacho Normativo n.º 18/86, de 5 de março – Aprova o novo plano, designação, regime de estudos e organização do curso ministrado pelo Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira

Portaria n.º 433/86, de 9 de agosto – Cria e regulamenta o curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Portaria n.º 441/86, de 13 de agosto – Cria e regulamenta o curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto – Define as atribuições, organização e funcionamento das equipas de educação especial

Lei n.º 9/89, de 2 de maio – Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

- Decreto - Lei n.º 435/89, de 18 de dezembro – Extingue o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira e estabelece a estrutura orgânica e funcional do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais
- Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro – Regulamenta as medidas constantes do regime educativo especial
- Portaria n.º 611/93, de 29 de junho – Estabelece as normas de ensino especial aplicáveis às crianças que frequentam os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação
- Portaria n.º 613/93, de 29 de junho – Estabelece normas de educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico mediatizado
- Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho – Clarifica o conceito de apoio pedagógico; enuncia as modalidades de apoio aos alunos, precisa os poderes e responsabilidades da Escola
- Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro – Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação
- Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril – Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo
- Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro – Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial
- Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro – Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular
- Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – Revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade

---

# Anexos

---

---





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

## CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

O presente questionário destina-se a recolher dados para uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa de Viseu.

Destina-se a inquirir docentes dos vários níveis de ensino num estudo que pretende conhecer atitudes face à Educação Inclusiva e à inclusão de alunos com NEE na turma regular.

O questionário é anónimo e confidencial, cujo único fim é o mencionado anteriormente.

A sua colaboração é fundamental, pelo que agradecemos o tempo disponibilizado.

Muito obrigado

Alfredo José Ferreira de Almeida Pinto

### PARTE A – Dados pessoais e profissionais

A. Assinale com um **X** a quadrícula correspondente à sua situação e complete com os dados solicitados.

1. Sexo M  F

2. Escola onde é docente

EB1  EB1,2  EB2,3  EB 2,3/S  SECUNDÁRIA

2.1. Nível de ensino das turmas que lecciona (2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário)

Só turmas do 2.º Ciclo  Só turmas do 3.º Ciclo  Só turmas do Secundário

Turmas do 2.º e 3.º Ciclos n.º de turmas do 2.º Ciclo: \_\_\_\_

n.º de turmas do 3.º Ciclo: \_\_\_\_

Turmas do 3.º Ciclo e Secundário n.º de turmas do 3.º Ciclo: \_\_\_\_

n.º de turmas do Secundário: \_\_\_\_

3. Anos de Serviço Docente (até Agosto de 2010): \_\_\_\_

4. Habilitações Académicas

Bacharelato ou equivalente

Licenciatura ou equivalente

Mestrado – Qual? \_\_\_\_\_

Doutoramento – Qual? \_\_\_\_\_

Outra – Qual? \_\_\_\_\_

5. Formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial

5.1. Na sua Formação Inicial teve disciplinas relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais e/ou Educação Especial?

Sim  Não

5.2. Tem Formação Especializada na área de Educação Especial (curso de especialização/pós-graduação)?

Sim  Não

5.3. Durante o seu percurso profissional frequentou outra formação (formação contínua, workshop, seminário,...) versando temáticas relacionadas com as NEE e/ou Educação Especial?

Sim  Não Se respondeu **Sim**, num total de \_\_\_\_ horas

## 6. Experiência docente com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

6.1. Tem ou já teve alunos com NEE com medidas de educação especial previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, integrados a tempo parcial ou total em turmas por si leccionadas nos últimos anos lectivos (desde 2008/09)?

Sim             Não

6.2. Se respondeu **Sim** assinale a sua situação, indicando o número de alunos com NEE, com medidas previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro:

- No presente ano lectivo (2010/11) \_\_\_\_ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);  
 No ano lectivo de 2009/10 \_\_\_\_ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);  
 No ano lectivo de 2008/09 \_\_\_\_ alunos com NEE (DL n.º 3/2008).

### PARTE B – Atitudes e percepções dos professores

B. Assinale com um **X** a alternativa que melhor exprime a sua concordância relativamente às afirmações apresentadas, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4
<b>Discordo muito</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo muito</b>

	1	2	3	4
1. Estou disposto(a) a adequar o processo de ensino/aprendizagem às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações decorrentes de deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente do grau da sua deficiência) pode integrar turmas regulares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Acredito que muitos dos alunos com NEE não têm as capacidades necessárias para dominarem o currículo comum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente das suas limitações) pode realizar aprendizagens curriculares quando inseridos na sala de aula regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acredito que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares semelhantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na minha opinião, podem ser inseridos em turmas regulares a maioria dos alunos com NEE resultantes de limitações devidas a:				
8. Dificuldades de aprendizagem -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Distúrbios comportamentais -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Deficiência nas funções motoras -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Deficiência nas funções auditivas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Deficiência nas funções visuais -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Distúrbios de comunicação, linguagem e fala -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Problemas de saúde -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Multifuncionalidade (deficiência nas funções mentais e deficiência motora e/ou sensorial) ---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Perturbações do espectro do autismo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Quando os alunos com NEE têm dificuldades com uma tarefa sou capaz de a ajustar ao seu nível de realização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quando os alunos com NEE revelam problemas com as tarefas propostas, consigo avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Se um aluno com NEE é incapaz de se lembrar de conteúdos dados numa aula, sei como melhorar a sua capacidade de reter a informação na aula seguinte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4
21. Tenho as competências necessárias que me permitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Se algum(a) aluno(a) mostrar um comportamento perturbador na minha sala de aula tenho a certeza que sei como redireccionar o seu comportamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tenho a colaboração de um professor de educação especial na minha sala de aula quando necessito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Materiais pedagógicos específicos e adequados a alunos com NEE estão disponíveis para utilizar na minha sala de aula quando necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os pais dos alunos com NEE colaboram comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tenho o apoio do director da minha Escola/Agrupamento relativamente aos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tenho tempo suficiente para articular com outros professores e especialistas que trabalham com os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tenho tempo suficiente para participar em reuniões para tratar de assuntos respeitantes aos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tenho tempo suficiente para atender às necessidades dos alunos com NEE na minha sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. O grande número de alunos na sala de aula torna difícil responder às necessidades dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Conheço várias estratégias que me permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE resultantes de limitações devidas a deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Conheço características dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Conheço os normativos legais que regulam a educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Conheço estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros(as) professores(as) em salas de aula de turmas que integrem alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Conheço estratégias de gestão de comportamento necessárias ao controlo de comportamentos de alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Tento ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### PARTE C – Colaboração com o(a) Professor(a) de Educação Especial e necessidades

**C1.** Assinale com um X a opção que melhor indica a frequência com que, relativamente aos seus alunos com NEE, colabora com o professor de educação especial (assinale não aplicável caso não tenha nem nunca tenha tido alunos com NEE com medidas educativas no âmbito da educação especial):

	Semanalmente	Mensalmente	Trimestralmente	Nunca	Não aplicável
• no desenvolvimento de estratégias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• na troca de informações (progressos do(s) aluno(s), estratégias aplicadas,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• em trabalho cooperativo na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• para avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra colaboração a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

a) Que tipo de colaboração? \_\_\_\_\_

**C2.** Nas áreas descritas assinale com um **X** aquela(s) (pode assinalar mais do que uma) que indicam a(s) sua(s) necessidade(s) enquanto docente para trabalhar com alunos com NEE na sala de aula regular:

<b>A. Apoio:</b>	
1. Da administração educativa (Escola, DRE, ME).	<input type="checkbox"/>
2. Dos pais dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>
3. Mais recursos humanos.	<input type="checkbox"/>
4. Mais recursos materiais.	<input type="checkbox"/>
<b>B. Formação:</b>	
1. Na área das NEE/Educação Especial.	<input type="checkbox"/>
2. Em estratégias de ensino e/ou de colaboração.	<input type="checkbox"/>
3. Em gestão de comportamento.	<input type="checkbox"/>
4. Em estratégias de comunicação e/ou resolução de conflitos.	<input type="checkbox"/>
<b>C. Tempo e Influência:</b>	
1. Mais tempo para colaborar e planificar com os outros	<input type="checkbox"/>
2. Mais influência no processo de decisão (sinalização de alunos, medidas a aplicar,...).	<input type="checkbox"/>
<b>D. Dimensão da turma:</b>	
1. Turmas com um menor número de alunos.	<input type="checkbox"/>
<b>E. Outras necessidades (indique qual ou quais):</b>	
1.	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>

**Muito Obrigado pela colaboração**

Alpha de Crombach *Subescala 1* com todos os itens

**Scale: Alpha Subescala 1**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,515	,511	7

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1	16,6634	4,522	,379	,171	,432
Item 2	16,9571	4,008	,425	,264	,393
Item 3	17,4983	3,754	,531	,383	,339
Item 4	16,8284	5,454	-,037	,039	,585
Item 5	17,4290	4,213	,401	,380	,411
Item 6	17,1353	5,846	-,167	,068	,635
Item 7	17,6073	4,226	,346	,225	,433

Alpha de Crombach *Subescala 1* cinco itens

**Scale: Alpha Subescala 1**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,727	,725	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1	10,5869	4,329	,381	,158	,717
Item 2	10,8754	3,682	,485	,257	,681
Item 3	11,4230	3,475	,578	,371	,641
Item 5	11,3508	3,702	,545	,344	,657
Item 7	11,5279	3,783	,450	,215	,695

**Anexo 4**  
Alpha de Crombach *Subescala 2*

**Scale: Alpha Subescala 2**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,846	,847	10

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 8	23,7806	15,544	,478	,329	,838
Item 9	24,5258	15,396	,398	,240	,846
Item 10	23,6903	15,334	,482	,388	,837
Item 11	24,0032	14,773	,572	,593	,830
Item 12	24,0774	14,421	,591	,603	,828
Item 13	24,0935	14,066	,672	,494	,820
Item 14	23,7032	15,640	,517	,404	,835
Item 15	24,5194	14,283	,591	,557	,828
Item 16	24,7742	14,583	,554	,534	,831
Item 17	24,5258	14,049	,601	,451	,827

**Anexo 5**  
Alpha de Crombach *Escala completa*

**Scale: Alpha Subescala 2**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,846	,848	15

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1	37,3220	28,695	,396	,253	,841
Item 2	37,6237	28,263	,344	,270	,845
Item 3	38,1627	27,021	,518	,432	,835
Item 5	38,0949	28,018	,415	,381	,841
Item 7	38,2610	27,942	,389	,273	,842
Item 8	37,6068	28,151	,492	,374	,837
Item 9	38,3525	28,317	,370	,240	,843
Item 10	37,5085	28,162	,450	,396	,839
Item 11	37,8373	27,647	,503	,580	,836
Item 12	37,9153	27,112	,536	,599	,833
Item 13	37,9220	26,752	,598	,494	,830
Item 14	37,5220	28,625	,469	,411	,838
Item 15	38,3559	26,801	,567	,559	,831
Item 16	38,6000	27,234	,536	,543	,834
Item 17	38,3593	26,558	,567	,450	,831

**Scale: Alpha Autoeficácia**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,786	,788	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item18	10,4088	3,473	,551	,357	,751
Item19	10,5377	3,234	,620	,448	,728
Item 20	10,8805	3,102	,624	,422	,725
Item 21	11,2799	3,212	,596	,369	,735
Item 22	10,9937	3,476	,436	,207	,788

**Scale: Alpha Recursos/apoio**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,732	,737	8

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 23	15,0199	9,000	,409	,373	,711
Item 24	15,2027	9,275	,491	,393	,691
Item 25	14,7641	9,134	,473	,369	,695
Item 26	14,4983	9,764	,406	,300	,708
Item 27	15,1329	8,996	,594	,492	,671
Item 28	14,9502	9,368	,495	,440	,691
Item 29	15,1063	9,575	,531	,364	,688
Item 30	15,6744	11,220	,060	,050	,770

**Scale: Alpha Capacidade/conhecimentos**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,801	,800	6

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 31	13,6837	4,775	,589	,362	,763
Item 32	13,3195	4,782	,621	,398	,756
Item 33	13,2556	4,864	,515	,275	,781
Item 34	13,4569	4,634	,618	,408	,755
Item 35	13,4058	4,838	,579	,363	,765
Item 36	12,7827	5,433	,419	,184	,798

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Item 1	,333	3	258	,801
Item 2	,643	3	258	,588
Item 3	1,892	3	256	,131
Item 5	,418	3	261	,741
Item 7	5,111	3	259	,002
<b>Média Subescala 1</b>	<b>,263</b>	<b>3</b>	<b>247</b>	<b>,852</b>

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Item 1	Between Groups	,715	3	,238	,770	,512
	Within Groups	79,838	258	,309		
	Total	80,553	261			
Item 2	Between Groups	2,808	3	,936	1,857	,137
	Within Groups	130,036	258	,504		
	Total	132,844	261			
Item 3	Between Groups	,583	3	,194	,371	,774
	Within Groups	134,229	256	,524		
	Total	134,812	259			
Item 5	Between Groups	,902	3	,301	,677	,567
	Within Groups	115,838	261	,444		
	Total	116,740	264			
Item 7	Between Groups	3,271	3	1,090	2,083	,103
	Within Groups	135,565	259	,523		
	Total	138,837	262			
<b>Média Subescala 1</b>	Between Groups	,625	<b>3</b>	,208	<b>,958</b>	<b>,413</b>
	Within Groups	53,722	<b>247</b>	,217		
	Total	54,347	<b>250</b>			

**Anexo 10**  
*KW Subescala 2/Níveis de ensino*

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Item 8	2,688	3	261	<b>,047</b>
Item 9	5,492	3	259	<b>,001</b>
Item 10	2,465	3	261	,063
Item 11	3,878	3	260	,010
Item 12	3,510	3	260	,016
Item 13	,225	3	261	,879
Item 14	1,758	3	260	,156
Item 15	5,222	3	256	<b>,002</b>
Item 16	5,724	3	258	,001
Item 17	3,240	3	259	<b>,023</b>
Média Subescala 2	2,705	3	252	<b>,046</b>

**Kruskal-Wallis Test**

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Média Subescala 2
Chi-Square	18,276	9,705	4,651	2,169	1,069	6,052	,391	16,084	4,125	11,940	7,746
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	<b>,000</b>	<b>,021</b>	,199	,538	,784	,109	,942	<b>,001</b>	,248	<b>,008</b>	<b>,052</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Níveis de ensino

**Anexo 11**  
*Anova Escala completa/Níveis de ensino*

**Test of Homogeneity of Variances**

**Escala completa**

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,666	3	239	<b>,175</b>

**ANOVA**

**Escala completa**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	102,435	3	34,145	1,106	<b>,347</b>
Within Groups	7377,417	239	30,868		
Total	7479,852	242			

## Anexo 12

### Ttest Atitudes/Género

**Group Statistics**

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Subescala 1	Masculino	82	2,84878	,454944	,050240
	Feminino	222	2,76306	,475162	,031891
Subescala 2	Masculino	81	2,68889	,389872	,043319
	Feminino	228	2,68026	,432904	,028670
Escala completa	Masculino	80	2,74083	,351648	,039315
	Feminino	214	2,69688	,378533	,025876

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Subescala 1	Equal variances assumed	,532	,466	1,412	302	,159	,085717	,060714	-,033759	,205194
	Equal variances not assumed			1,440	150,471	,152	,085717	,059507	-,031860	,203295
Subescala 2	Equal variances assumed	,552	,458	,158	307	,875	,008626	,054601	-,098813	,116065
	Equal variances not assumed			,166	154,954	,868	,008626	,051947	-,093990	,111242
Escala completa	Equal variances assumed	1,582	,209	,903	292	,367	,043949	,048677	-,051854	,139751
	Equal variances not assumed			,934	151,708	,352	,043949	,047067	-,049042	,136939

## Anexo 13

### KW Atitudes/Tempo de serviço

**Ranks**

	Tempo de serviço	N	Mean Rank
Subescala 1	0 – 7 anos	19	155,45
	8 – 14 anos	58	158,94
	15 – 25 anos	131	125,54
	+ 25 anos	78	159,28
	Total	286	
Subescala 2	0 – 7 anos	19	154,29
	8 – 14 anos	62	149,33
	15 – 25 anos	131	139,47
	+ 25 anos	79	152,22
	Total	291	
Escala completa	0 – 7 anos	19	154,03
	8 – 14 anos	58	143,99
	15 – 25 anos	127	127,53
	+ 25 anos	73	151,08
	Total	277	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Chi-Square	11,653	1,515	5,175
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,009*	,679	,159

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tempo de serviço

**Anexo 14**  
*Ttest Atitudes/Habilitações acadêmicas*

**Group Statistics**

Habilitações acadêmicas		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Subescala 1	Habilitação graduada	264	2,78561	,482647	,029705
	Habilitação pós-graduada	41	2,80488	,393669	,061481
Subescala 2	Habilitação graduada	271	2,68376	,423777	,025743
	Habilitação pós-graduada	39	2,69744	,430720	,068970
Escala completa	Habilitação graduada	256	2,70938	,373756	,023360
	Habilitação pós-graduada	39	2,72650	,378608	,060626

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Subescala 1	Equal variances assumed	,918	,339	-,243	303	,808	-,019272	,079209	-,175140	,136596
	Equal variances not assumed			-,282	60,355	,779	-,019272	,068281	-,155837	,117293
Subescala 2	Equal variances assumed	,094	,759	-,188	308	,851	-,013672	,072725	-,156773	,129429
	Equal variances not assumed			-,186	49,191	,853	-,013672	,073618	-,161598	,134254
Escala completa	Equal variances assumed	,000	,999	-,266	293	,790	-,017121	,064355	-,143777	,109536
	Equal variances not assumed			-,264	49,957	,793	-,017121	,064970	-,147621	,113379

**Anexo 15**  
*Ttest Atitudes/Formação inicial*

**Group Statistics**

Formação Inicial NEE/EE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Subescala 1	Não	247	2,78057	,486846	,030977
	Sim	57	2,82105	,402996	,053378
Subescala 2	Não	249	2,65582	,407164	,025803
	Sim	61	2,80656	,471122	,060321
Escala completa	Não	238	2,69076	,365839	,023714
	Sim	57	2,79883	,396911	,052572

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Subescala 1	Equal variances assumed	1,790	,182	-,583	302	,560	-,040486	,069420	-,177093	,096122
	Equal variances not assumed			-,656	97,554	,513	-,040486	,061716	-,162966	,081994
Subescala 2	Equal variances assumed	1,777	,184	-2,510	308	,013	-,150734	,060057	-,268909	-,032560
	Equal variances not assumed			-2,297	83,292	,024	-,150734	,065608	-,281219	-,020249
Escala completa	Equal variances assumed	,704	,402	-1,970	293	,050	-,108074	,054853	-,216031	-,000118
	Equal variances not assumed			-1,874	80,321	,065	-,108074	,057673	-,222840	,006692

KW Atitudes/Formação pós-graduada

Ranks

Formação pós-graduada		N	Mean Rank
<b>Subescala 1</b>	sem formação	157	145,75
	até 25 horas	97	152,28
	+ 25 horas	42	175,19
	formação especializada	8	168,56
	Total	304	
<b>Subescala 2</b>	sem formação	156	140,45
	até 25 horas	101	160,55
	+ 25 horas	43	181,30
	formação especializada	9	219,22
	Total	309	
<b>Escala completa</b>	sem formação	152	136,60
	até 25 horas	94	150,05
	+ 25 horas	40	171,08
	formação especializada	8	206,75
	Total	294	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Chi-Square	4,071	13,020	9,582
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,254	,005*	,022*

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Formação pós-graduada

Mann-Whitney Atitudes/Formação especializada

Ranks

Formação Especializada NEE/EE		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Subescala 1	Não	295	151,55	44707,50
	Sim	8	168,56	1348,50
	Total	303		
Subescala 2	Não	300	153,06	45917,00
	Sim	9	219,78	1978,00
	Total	309		
Escala completa	Não	286	145,82	41705,00
	Sim	8	207,50	1660,00
	Total	294		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Mann-Whitney U	1047,500	767,000	664,000
Wilcoxon W	44707,500	45917,000	41705,000
Z	-,547	-2,218	-2,028
Asymp. Sig. (2-tailed)	,584	,027*	,043*

a. Grouping Variable: Formação Especializada NEE/EE

**Anexo 18**  
*KW Atitudes/Formação contínua*

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Subescala 1</b>	3,003	2	293	<b>,051</b>
<b>Subescala 2</b>	3,461	2	297	<b>,033</b>
<b>Escala completa</b>	3,652	2	283	<b>,027</b>

**Ranks**

		Formação123	N	Mean Rank
<b>Subescala 1</b>	sem formação		157	142,34
	até 25 horas		97	148,72
	+ 25 horas		42	171,02
	Total		296	
<b>Subescala 2</b>	sem formação		156	138,24
	até 25 horas		101	157,79
	+ 25 horas		43	177,85
	Total		300	
<b>Escala completa</b>	sem formação		152	134,48
	até 25 horas		94	147,64
	+ 25 horas		40	168,04
	Total		286	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Chi-Square	3,796	8,178	5,585
df	2	2	2
Asymp. Sig.	<b>,150</b>	<b>,017*</b>	<b>,061</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Formação contínua

**Anexo 19**  
*Correlação Atitudes/Horas de formação*

**Correlations**

		Horas de Formação	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Horas de Formação	Pearson Correlation	1,000	,082	,177**	,178**
	Sig. (2-tailed)		<b>,167</b>	<b>,002</b>	<b>,003</b>
	N	302,000	288	291	279
Subescala 1	Pearson Correlation	,082	1,000	,422**	,737**
	Sig. (2-tailed)	,167		,000	,000
	N	288	305,000	295	295
Subescala 2	Pearson Correlation	,177**	,422**	1,000	,924**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000		,000
	N	291	295	310,000	295
Escala completa	Pearson Correlation	,178**	,737**	,924**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	
	N	279	295	295	295,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ttest Atitudes/Experiência de ensino a alunos com NEE

Group Statistics

Experiência de ensino NEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Subescala 1	Não	43	2,80465	,363811	,055481
	Sim	262	2,78550	,487015	,030088
Subescala 2	Não	40	2,63500	,354856	,056108
	Sim	270	2,69296	,433352	,026373
Escala completa	Não	38	2,67544	,287965	,046714
	Sim	257	2,71699	,385041	,024018

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Subescala 1	Equal variances assumed	7,310	,007	,247	303	,805	,019155	,077639	-,133625	,171935
	Equal variances not assumed			,303	69,372	<b>,762</b>	,019155	,063114	-,106742	,145052
Subescala 2	Equal variances assumed	1,668	,198	-,806	308	<b>,421</b>	-,057963	,071872	-,199384	,083458
	Equal variances not assumed			-,935	57,728	,354	-,057963	,061997	-,182076	,066150
Escala completa	Equal variances assumed	4,229	,041	-,639	293	,523	-,041552	,065032	-,169541	,086436
	Equal variances not assumed			-,791	58,556	<b>,432</b>	-,041552	,052527	-,146675	,063571

Correlação Atitudes/Colaboração com o professor de EE

Correlations

		Frequência de colaboração	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Frequência de colaboração	Pearson Correlation	1,000	,102	,171**	,171**
	Sig. (2-tailed)		<b>,095</b>	<b>,004</b>	<b>,005</b>
	N	279,000	268	274	264
Subescala 1	Pearson Correlation	,102	1,000	,422**	,737**
	Sig. (2-tailed)	,095		,000	,000
	N	268	305,000	295	295
Subescala 2	Pearson Correlation	,171**	,422**	1,000	,924**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000		,000
	N	274	295	310,000	295
Escala completa	Pearson Correlation	,171**	,737**	,924**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	
	N	264	295	295	295,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexo 22**  
*Correlação Atitudes/Sentimento de autoeficácia*

**Correlations**

		Autoeficácia	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Autoeficácia	Pearson Correlation	1,000	,347**	,289**	,353**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	318,000	301	307	292
Subescala 1	Pearson Correlation	,347**	1,000	,422**	,737**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	301	305,000	295	295
Subescala 2	Pearson Correlation	,289**	,422**	1,000	,924**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	307	295	310,000	295
Escala completa	Pearson Correlation	,353**	,737**	,924**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	292	295	295	295,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexo 23**  
*Correlação Atitudes/Disponibilidade de recursos/apoio percebida*

**Correlations**

		Recursos/apoio	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Recursos/apoio	Pearson Correlation	1,000	,224**	,136*	,195**
	Sig. (2-tailed)		,000	,020	,001
	N	301,000	288	292	280
Subescala 1	Pearson Correlation	,224**	1,000	,422**	,737**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	288	305,000	295	295
Subescala 2	Pearson Correlation	,136*	,422**	1,000	,924**
	Sig. (2-tailed)	,020	,000		,000
	N	292	295	310,000	295
Escala completa	Pearson Correlation	,195**	,737**	,924**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	
	N	280	295	295	295,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlação *Atitudes/Capacidade/conhecimentos percebidos*

## Correlations

		Cap./conhecimentos	Subescala 1	Subescala 2	Escala completa
Cap./conhecimentos	Pearson Correlation	1,000	,195**	,261**	,277**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000	,000
	N	313,000	297	303	288
Subescala 1	Pearson Correlation	,195**	1,000	,422**	,737**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,000
	N	297	305,000	295	295
Subescala 2	Pearson Correlation	,261**	,422**	1,000	,924**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	303	295	310,000	295
Escala completa	Pearson Correlation	,277**	,737**	,924**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	288	295	295	295,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).