

LUÍS MIGUEL PIRES DE CARVALHO DRUMMOND

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

INCLUSÃO ESCOLAR:

ATITUDES DOS PROFESSORES



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

LUÍS MIGUEL PIRES DE CARVALHO DRUMMOND

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

INCLUSÃO ESCOLAR:

ATITUDES DOS PROFESSORES



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

LUÍS MIGUEL PIRES DE CARVALHO DRUMMOND

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

INCLUSÃO ESCOLAR:

ATITUDES DOS PROFESSORES

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação Professora Doutora Tereza Ventura.

RESUMO

Este estudo pretendeu constituir um contributo para o conhecimento das atitudes e dificuldades dos professores ponderando as condições relevantes para escola.

O trabalho desenvolveu-se segundo uma metodologia mista e é um estudo de natureza descritiva e interpretativa. Os dados derivam de um questionário dirigido aos professores de um Agrupamento onde existe considerável número de alunos com necessidades educativas especiais e também, de uma entrevista semi-estruturada a um grupo restrito de professores submetida a análise de conteúdo.

Confirmou-se que as atitudes dos professores são influenciadas pelas variáveis: género, idade, tempo de serviço, natureza de ensino (professor de educação especial/professor de turma), nível de ensino, ter formação especializada. E foram priorizadas pelos respondentes as sete condições para a implementação de uma escola inclusiva pela seguinte ordem: existência de técnicos especializados, as atitudes dos professores, as metodologias de ensino, colaboração entre professores, avaliação/acompanhamento dos alunos, formação específica e materiais e recursos.

Os entrevistados manifestaram a relevância da temática da inclusão escolar de alunos com NEE, na atualidade: valorizam a socialização, o diagnóstico e elaboração de planos de apoio; observam que atitudes positivas face à inclusão valorizam todo o processo educativo e as metodologias de ensino devem ser diferenciadas, adequadas ao tipo da população escolar-alvo e com a intervenção de todos os agentes educativos dando relevância ao processo formativo.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão Escolar; Políticas e Práticas Inclusivas; Atitudes dos docentes; Formação Especializada de docentes.

ABSTRACT

This study aims to contribute to a deep Knowledge of the attitudes and difficulties of teachers considering the relevant conditions for the inclusive.

The work was developed according to a mixed methodology and is a descriptive and interpretative study. Data Were collected by questionnaire a semi-structured interview to a small group of teachers, subjected to content analysis.

It was confirmed that a Selected set of variables influence the attitudes of teachers including: gender, age, length of service, educational nature (special teacher/ classe teacher), leved of educacion specialized training.

Respondents prioritized the seven conditions for the implementation of an inclusive school in the following order: the existence of technical expertise, the attitudes of teacher`s, teaching methods teacher`s collaboration, assessment/monitoring of students, specific training materials and resources.

Content analysis of interviews to a small group of teachers expressed the importance of the issue of school inclusion of students with SEN today: they value socialization, the diagnosis and elaboration of support plans; the note that positive attitudes towards inclusion value the whole educational process and teaching methodologies should be differentiated, appropriate to the types of school population and with the participation of all educational agent giving relevance to the training process.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusive School; Inclusive Politics and Practices; Teacher`s Attitudes; Teacher`s Specialized Training.

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho só foi possível com a colaboração e apoio de um conjunto alargado de pessoas e Instituições, às quais quero manifestar o meu apreço e gratidão.

Quero agradecer em especial a minha orientadora, Professora Doutora Tereza Ventura pelo apoio proficiente, pelas sugestões e pela disponibilidade ao longo deste caminho, e sobretudo pelo estímulo e confiança que me transmitiu, para que esta meta fosse alcançada.

Quero também agradecer aos diversos professores que integraram a parte curricular deste Mestrado, pelos conhecimentos e conselhos que transmitiram e que me permitiram estar preparado para desenvolver este projeto.

Também quero agradecer ao conjunto de professores que, dispensando o seu tempo no preenchimento do questionário e através das suas respostas, permitiram que o estudo empírico fosse realizado.

Por fim, os meus agradecimentos a todas as pessoas mais próximas, pelo carinho e apoio que me deram ao longo deste percurso.

A todos os meus agradecimentos.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
SIGLAS E ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	5
I – A INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	6
1. Breve resenha histórica da educação especial	6
2. Caminhar para a inclusão	8
3. Interação na escola inclusiva	10
4. O aluno com NEE, breve abordagem	11
5. Breve abordagem sobre alguns tipos de NEE	12
6. Abordagem sobre o suporte legislativo da educação inclusiva em Portugal	13
7. Implementar a escola inclusiva	14

II – ESCOLA INCLUSIVA: PROFISSIONALIDADE DOCENTE	15
1. A profissão docente perante a diversidade	16
2. Importância da formação docente para a educação inclusiva	18
3. O agir da docência na escola inclusiva	24
4. Considerações sobre os Planos Individualizados	26
5. O papel dos professores na inclusão	29
III – ATITUDES	32
1. Atitudes dos professores no campo educativo	32
i. <i>Elementos de definição de atitude</i>	32
2. As atitudes dos professores na mudança educacional	35
3. Estudos sobre atitudes no campo da educação inclusiva	36
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	41
IV – PROBLEMÁTICA, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	42
1. Problema de Investigação/Justificação do tema/relevância do estudo	42
2. Objetivos	44
3. População-alvo. Participantes	45
4. Caracterização do estudo, metodologias e técnicas de recolha de dados	46
i. <i>Abordagem do tipo quantitativo</i>	46
i.i. <i>Instrumento de recolha de dados de tipo quantitativo</i>	46
i.ii. <i>Hipóteses de Investigação</i>	48
i.iii. <i>Processamento e tratamento de dados quantitativos</i>	49
ii. <i>Abordagem do tipo qualitativo</i>	49
ii.i. <i>Instrumentos de recolha de dados de tipo qualitativo</i>	50
ii.ii. <i>Questões da Investigação</i>	51
ii.iii. <i>Processamento e tratamento de dados qualitativos</i>	52

V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
1. Apresentação dos resultados	53
<i>i. Resultados da 1ª parte do questionário – A inclusão é uma realidade?</i>	<i>53</i>
<i>ii. Resultados da 2ª parte do questionário – Escala de atitudes</i>	<i>54</i>
<i>iii. Resultados da 3ª parte do questionário – Dificuldade dos professores</i>	<i>66</i>
<i>iv. Resultados da análise qualitativa – Entrevistas</i>	<i>67</i>
2. Discussão dos resultados	72
<i>i. Discussão dos resultados da aplicação da escala de atitudes</i>	<i>72</i>
<i>ii. Discussão dos resultados obtidos no Teste das Hipóteses</i>	<i>75</i>
<i>iii. Discussão das dificuldades dos professores (condições relevantes para a inclusão)</i>	<i>78</i>
<i>iv. Discussão dos resultados complementares obtidos por entrevistas</i>	<i>79</i>
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição amostral segundo grau de ensino	44
Tabela 2 – Distribuição amostral segundo a formação inicial em NEE	45
Tabela 3 – Distribuição amostral segundo a situação de frequência de formação especializada	45
Tabela 4 – Distribuição amostral segundo o tipo de formação especializada	45
Tabela 5 – Distribuição amostral segundo a opinião sobre a Escola inclusiva: uma realidade?	53
Tabela 6 – Atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE	54
Tabela 7 – Estatísticas descritivas	55
Tabela 8 – Consistência interna	55
Tabela 9 – Hipótese 1: Género e Atitudes	57
Tabela 10 – Hipótese 2: Idade e Atitudes	58
Tabela 11 – Hipótese 3: Tempo de serviço e Atitudes	60
Tabela 12 – Hipótese 4: Tipo de professor e Atitudes	61
Tabela 13 – Hipótese 5: Nível de ensino e Atitudes	63
Tabela 14 – Hipótese 6: Formação inicial com preparação em NEE e Atitudes	64
Tabela 15 – Hipótese 7: Formação especializada em NEE e Atitudes	65
Tabela 16 – Estatísticas descritivas das dificuldades dos professores (condições para a inclusão)	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Relevância da existência de técnicos especializados perante a inclusão.....	68
Quadro 2 – Relevância das atitudes dos professores perante a inclusão	70
Quadro 3 – Relevância das metodologias inclusivas	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o género.....	45
Gráfico 2 – Distribuição amostral segundo o escalão etário	46
Gráfico 3 – Distribuição amostral segundo o tempo de serviço	46
Gráfico 4 – Distribuição amostral segundo o tipo de professor	47

SIGLAS E ABREVIATURAS

AFI – Atitudes face à Inclusão EI – Educação Inclusiva

CNE – Conselho Nacional de Educação EU – União Europeia

U.R. – Frequência de Unidades de Registo H – Hipótese

PEI – Plano Educativo Individual PIT – Plano Individual de Transição

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ONU –
Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Este estudo enquadra-se numa abordagem do tema Inclusão Escolar, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Na declaração de Salamanca é salientada a importância da prática da inclusão nas escolas regulares, como o melhor meio de promoção da eficiência e da otimização de recursos. A responsabilidade deste cenário, não sendo exclusivamente interior à escola, envolve obviamente a escola, cada escola e todos os atores. Cabe a estes uma tarefa social assente em dois eixos fundamentais: educação para todos e educação de qualidade. Segundo a UNESCO (2005) esta declaração é indiscutivelmente o mais significativo documento internacional com referência à educação especial, pois nela se afirma que as escolas do ensino regular permitem combater, eficazmente, atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Ainda, refere que os docentes exercem uma acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro, quer fora da sala de aula, para que haja sucesso educativo (Declaração de Salamanca, 1994).

É sabido que a educação escolar tenta exercer, desde há muito tempo, o papel fundamental na formação dos indivíduos. Em Portugal, assistiu-se a esta evolução levando a que a educação escolar se fosse estendendo progressivamente a todos os indivíduos, a escola inclusiva, e, posteriormente, alargando em termos da sua duração, a escolaridade e frequência obrigatórias. O artigo 71.º da Constituição da República estabelece a obrigação do estado realizar uma política de prevenção, reabilitação e inserção das pessoas com deficiência, isto é, com particularidades e especificidades pessoais. A Lei de Bases do Sistema Educativo afirma a necessidade de organização das escolas regulares de modo a incluir a educação especial, tendo em conta as características de todas as crianças, nomeadamente das que têm NEE.

Assim, com base nas novas orientações, surge o conceito de educação inclusiva, que afirma o direito a uma educação para todos, numa escola para todos (alunos considerados com ou sem necessidades educativas especiais), como um direito

humano. Assim, todos os alunos têm o direito a frequentar o ensino regular, onde se desenvolve uma pedagogia diferenciada com o objetivo de alcançar o desenvolvimento global dos alunos ditos “normais” e dos “diferentes”. Rodrigues, (2006, p.77) refere que a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

Também, com base no referido por vários organismos e muitos autores, a escola assume uma importância incontornável na preparação das gerações, sendo-lhes solicitado que proporcione uma educação para todos e de qualidade. Uma enorme responsabilidade social cuja concretização depende de esquemas metodológicos apropriados. Não se trata apenas de postular a inclusão como tema de direitos humanos e princípios de igualdade e de equidade, mas também de fazer desta uma abordagem operativa, propondo alternativas, para que as capacidades e diversidade dos alunos com NEE sejam atendidos com ações assertivas.

Nesta linha de pensamento, nas escolas, há a necessidade de proceder a ajustamentos no desenho e na gestão curriculares e a alterações no desenvolvimento profissional dos professores, ao nível dos valores, atitudes, competências, práticas pedagógicas e na liderança efetiva para que se modifique a cultura e a organização da escola. Porém, o mais importante é haver vontade de mudar e transformar a escola (Morgado, 2004). A filosofia da escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais ativo, pelo que devem desenvolver não só as competências que lhes permitam responder às necessidades educativas de todos os alunos, mas também desenvolver atitudes positivas em relação à inclusão.

Paiva (2012), no estudo que fez sobre a temática da inclusão, faz referência a vários estudos feitos a nível nacional e, também, no estrangeiro que se debruçaram sobre a importância do estudo da educação inclusiva. Esta autora, apresenta a opinião de diversos autores que atestam que a construção de cenários educativos inclusivos nas escolas regulares está ligada às atitudes dos professores e outros agentes educativos para a promoção positiva da educação inclusiva.

Definiram-se como objetivos deste estudo conhecer as atitudes dos docentes face à inclusão, nomeadamente perante alunos com NEE, e de que forma essas atitudes são influenciadas ou não, tendo em conta certas variáveis: género, idade, tempo de serviço, ser professor do educação especial versus professor titular, nível de ensino, ter recebido na formação inicial disciplinas relacionadas com a inclusão e verificar a natureza das dificuldades inquirindo sobre a importância atribuída a certas condições relevantes, para que seja possível a realização de um efetivo processo inclusivo.

Considera-se pertinente e oportuno a realização deste estudo, uma vez que, como refere Ainscow (1997), existe a necessidade de estudar os processos de inclusão em todas as componentes e dimensões incluindo os seus protagonistas, os Professores.

Trata-se de um estudo de carácter descritivo, utilizando metodologia mista (tipo quantitativo e qualitativo).

Para a obtenção de dados foi utilizado o questionário. Também, recolhida informação mais detalhada através de entrevista, feita a um grupo restrito de professores sobre as condições consideradas mais relevantes para a implementação da escola inclusiva.

Confirmaram-se as hipóteses formuladas neste estudo e os entrevistados atribuíram importância/prioridade pela seguinte ordem aos aspetos: I. a existência de técnicos especializados II. as atitudes dos professores III. as metodologias de ensino IV. colaboração entre professores V. avaliação/acompanhamento dos alunos VI. formação específica VII. materiais e recursos.

Releva-se a importância que os entrevistados atribuíram ao benefício da inclusão para todos os alunos em geral, pois permite igualdade de oportunidades e equidade.

Em relação à condição existência de técnicos especializados, relevam a necessidade de uma equipe de trabalho integrada, de um suporte maior aos professores que têm nas suas mãos a tarefa de incluir alunos com NEE e, que a inclusão extrapola os limites da escola; as atitudes dos docentes são da maior importância para a educação inclusiva efetiva, numa perspetiva funcional e de aprendizagens significativas, realizadas em contexto de sala de aula, não esquecendo a

tónica da socialização de modo a atender ao máximo as necessidades educativas especiais; também os entrevistados sublinharam a importância das metodologias que vão ao encontro de respostas flexíveis, estruturadas numa perspetiva funcional e de aprendizagens significativas, realizadas em contexto de sala de aula destacando a importância do diagnóstico, da planificação, avaliação e da reflexão e colaboração entre todos os intervenientes do ensino aprendizagem tão fundamental na inclusão e no sucesso escolar de todos os alunos.

O presente documento está organizado em duas partes: a revisão da literatura e o estudo empírico. A primeira parte, revisão da literatura, inicia-se no capítulo I, onde se faz uma abordagem sobre a inclusão no âmbito da educação especial apresentando uma breve resenha histórica sobre a educação especial, interação na escola inclusiva sobre o aluno com NEE, suporte legislativo da educação em Portugal e sua implementação. No capítulo II, apresentam-se considerações sobre a profissão docente perante a diversidade atual, da população discente, a importância da formação docente para a educação inclusiva, o agir na escola inclusiva e a gestão do plano educativo individualizado. No capítulo III, são abordadas as atitudes dos professores no campo educativo e referem-se resultados de estudos sobre atitudes na área da educação inclusiva.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao estudo empírico e inicia-se no capítulo IV com a apresentação do enquadramento conceptual e metodológico da investigação de carácter quantitativo e qualitativo onde são explicitados os objetivos, instrumentos, população-alvo e amostra, variáveis, hipóteses e procedimentos. No capítulo V, são apresentados os resultados das análises realizadas sobre os dados recolhidos e discussão dos mesmos.

Finalmente, é apresentada a Conclusão com considerações sobre o estudo, limitações do trabalho e recomendações de investigação sobre esta temática.

Fazem, também, parte deste trabalho as referências bibliográficas e anexos constituídos pelo questionário, guião da entrevista e a organização decorrente da recolha de informação e análises dos resultados.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

I – A INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1. Breve resenha histórica da educação especial

Observar a perspectiva histórica da educação especial é muito importante, pois é desta que surge o conceito de necessidades educativas especiais.

Bautista (1997), após pesquisa, constata que, recuando à Idade Média, a presença de pessoas com deficiência era considerada assustadora pelo que muitas medidas eram tomadas, mas sempre de modo prejudicial para o indivíduo "especial", dado que este era "um peso morto" com o qual a sociedade lidava de má vontade dado que todas as medidas encontradas (internamentos em orfanatos, manicómios e outros tipos de instituições) não solucionavam o problema. Todas estas instituições tinham um ponto em comum que era a criação "de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural" (p. 22).

Bautista (1997) também refere que, no final do séc. XVIII, quando começaram a funcionar escolas especializadas, o propósito era, por um lado, proteger a sociedade da pessoa deficiente por ser considerada de algum modo um perigo social e também, por outro lado, o contrário, pois pensava-se que era importante proteger a pessoa deficiente dos perigos que a sociedade representava para ela. Também, Santos (2007, p. 45) refere que esta prática era negar "o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...). Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora".

Com a aproximação do séc. XIX e as ideias dessa época, que evoluíam positivamente no sentido social e intelectual, a comunidade científica começou a valorizar a aplicação de testes para avaliar capacidades dos alunos. As escolas ao serviço dos indivíduos com deficiência multiplicaram-se e diferenciaram-se em função das diferentes etiologias: deficientes mentais, cegos, surdos... No entanto, esse tipo de educação especial continuava ancorada na segregação, pois era praticada em centros especiais e especializados, considerados como fazendo parte de "um subsistema de

educação especial diferenciada dentro do sistema educativo geral" (Bautista, 1997, p. 23).

Acontecimentos como a 2.^a Guerra Mundial (1939-1945) fizeram repensar mudanças, nomeadamente com a aprovação da Proclamação Universal dos Direitos da Criança (1959). Santos (2007, p. 46), citando Vieira e Pereira, (1996) aponta que começaram a ser valorizados os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, de justiça social e jurídica defendido por organizações como a ONU (Organização das Nações Unidas), sendo que a Declaração dos Direitos da Pessoa deficiente passou a ser bastante valorizada (1975).

Várias iniciativas foram decorrendo em diversos países mas, uma que marcou bastante o panorama internacional foi um movimento impulsionado pelas associações de pais na Dinamarca contra as escolas especiais. Após várias iniciativas, este país incluiu na sua legislação o conceito da normalização entendido como "a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível" (Bank-Mikkelsen (1959, cit. *in* Bautista, 1997, p. 24).

Esta nova perspectiva floresceu e deu origem ao aparecimento de movimentos que visavam corrigir as desigualdades educativas, defendendo e apelando à defesa dos mesmos direitos e das mesmas condições para as pessoas com deficiência como para os restantes membros da sociedade. Assim, nesta nova visão, a integração escolar considerada uma forma de "unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem" (Bautista, 1997, p. 29). Também nos Estados Unidos houve avanços entrando em vigor legislação com novas orientações indicando que compete à rede pública assegurar a educação num ambiente o menos restritivo possível - a sala regular.

Com estes e outros pressupostos assistiu-se à tentativa de implementar escolas de ensino integrado sendo "o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo, (...) os alunos com NEE e os professores de ensino especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em

termos sociais muito precário." (Correia, 2005, p. 8). Este autor explicita ainda que, com este percurso, a resposta educativa não correspondia às expectativas criadas e que era necessário continuar a investigar no terreno de modo a criar condições para dar resposta efetiva às necessidades educativas dos indivíduos com NEEs, pensar em estratégias no sentido de acontecer uma séria adaptação da classe regular para facilitar a aprendizagem de todos os alunos numa visão da escola inclusiva no seu verdadeiro significado.

2. Caminhar para a inclusão

A declaração de Salamanca (1994), na conferência mundial da UNESCO, representa um consenso mundial sobre uma visão alargada da Educação para Todos e um compromisso renovado de assegurar que as necessidades básicas de educação de todas as crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitas em todos os países e que o empenhamento de todos ganhe particular pertinência. Em Portugal, como nos outros países, foram sentidas necessidades de mudança no sistema educativo vigente até então. As orientações definidas apontam e defendem a inclusão mesmo daqueles com NEE mais severas, independentemente dos seus níveis académicos e sociais, de modo a combater atitudes discriminatórias da parte da sociedade. Foram feitas recomendações, apelando para uma visão de comunidades abertas, inclusivas, almejando a educação para todos, defendendo que cabe às escolas desempenhar um papel ativo ajudando a compreender e aceitar os direitos das pessoas com deficiências, afastar mitos, medos e conceções erradas para que, na prática, possa acontecer uma relação positiva na interação de todos os alunos.

Após a declaração de Salamanca e outros documentos que se seguiram da autoria organismos como a ONU, OCDE, alusivos a esta temática, vários autores analisaram-nos e expressaram a sua opinião sobre a educação inclusiva. Por exemplo, Arends (1995) observa que a diversidade enriquece e é uma mais valia para os educadores e para os seus educandos, uma vez que lhes permite tirar partido do enorme recurso que é o encontro "do outro" que é diferente na sua essência, mas que

se completam, concorrendo ambos para o ponto de equilíbrio pessoal e social. Aponta que "as crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam porque se deparam desde logo com pontos fortes e contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas com NEE, mas que igualmente são cidadãos de plenos direitos. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se" (idem, p. 122).

Também, Correia (1999; 2005) refere que a escola inclusiva surge com os defensores dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os pais das crianças com NEEs e parte da população esclarecida que questionavam se a escola estava a proporcionar as respostas educativas necessárias a estes alunos. Aparece então o movimento iniciativa da educação regular que pretendia encontrar formas de responder às necessidades educativas do maior número de alunos com NEE na classe regular, propondo a adaptação das classes no sentido de os alunos com NEE estarem a receber educação num ambiente mais integrador e acolhedor. Assim, tinha como filosofia subjacente que o currículo geral era adaptado às necessidades dos alunos e estes passavam a ter direito a frequentar as classes ditas regulares, onde receberiam apoios apropriados às suas necessidades educativas especiais de carácter pessoal. Com estas novas perspetivas a "educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e especificidades" (idem, p. 9)

Ainda, Melero (2010) observa e explicita que a escola inclusiva está em todos nós e cada um poderá cooperar para uma escola mais justa e mais humana. Evoca e partilha da opinião de muitos autores, de que a escola, para ser inclusiva, terá de se tornar uma escola aberta, receber e incluir todas as diferenças. Evoca e partilha da opinião de muitos outros autores, de que a escola só será considerada como a grande promotora do indivíduo; o local de mudanças de mentalidades e de um maior equilíbrio individual e social, se todos os agentes educativos, de espírito aberto, se envolverem de modo livre e responsável. Melero lembra que, "a cultura da diversidade é um processo de aprendizagem permanente" (idem, p. 58).

Na mesma linha de reflexão, Correia (2003) adianta que a escola inclusiva é responsável pela criação de condições necessárias à valorização do processo de

aprendizagem individual e refere "quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio especializado, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado - é educação irresponsável" (idem, p. 24). Este autor chama a atenção para que, para a escola conseguir inclusão, terá de deixar de parte os modelos de ensino-aprendizagem centrados apenas no currículo, passando a dar mais importância a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas carências educativas e características individuais, para poder acontecer a inserção total do aluno com NEEs, em termos físicos, sociais e académicos.

O processo de inclusão dos alunos, como é óbvio, coloca uma série de desafios à escola, na medida em que esta deve oferecer uma educação personalizada, integrar estratégias diferenciadas, sem interferir com a qualidade de ensino geral. Para todo este processo de inclusão há que envolver a comunidade educativa: professores do ensino regular, professores do ensino especial, pais, órgãos de gestão, assistentes de ação educativa, psicólogos, alunos, equipa de educação especial...

3. Interação na escola inclusiva

O desenvolvimento pessoal e social só acontece quando são implementadas políticas de apoio nos domínios social, cultural e económico. Claro que um bom contexto educativo contribui para a motivação dos que aprendem e a sua participação no desenvolvimento social onde estão inseridos. Assim, a inclusão faz parte dos relacionamentos interpessoais, decorrentes desse processo, caracterizado por um movimento que resulta da interação entre aqueles educandos que são incluídos e aqueles que os recebem como membros do grupo. Entende-se, portanto, que mais do que a teoria e orientações legislativas a inclusão reclama a total reformulação do processo pedagógico e relacional das escolas, as quais devem procurar adaptar-se à condição singular e particular de cada educando (Carvalho, 2004). Esta autora alerta para que se deve ter cuidado com a construção de explicações acerca da escola

inclusiva, apontando que esta deve ser considerada escola para todos, que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob esta ótica, não apenas os alunos portadores de deficiências, mas também todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes apresentem dificuldades na sua aprendizagem ou no seu desenvolvimento (idem, p. 29).

Também, Carvalho (2004) e Lima (2006) apontam que a denominação necessidades educativas especiais se mostra mais abrangente, pois nesta perspectiva, as dificuldades deixam de ser vistas como marcas do sujeito para serem reconhecidas nos seus aspectos situacionais e relacionais. Lembram que a inclusão está relacionada com a forma como a escola concebe e interage com a diferença, tendo como ponto fulcral a relação com o outro. Essa relação vai além do mote jurídico nas suas provisões de igualdade de direitos e deveres para todos, na medida em que se nota que a simples presença de um aluno com necessidades educativas especiais, no interior de uma escola, não é condição suficiente para que a inclusão tome lugar. É um projeto que requer o compromisso de cada um, no intuito de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, não obstante as suas peculiaridades.

4. O aluno com NEE, breve abordagem

Há uma necessidade educativa especial quando um problema afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, a currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (Brennam, 1990).

Vários especialistas esclarecem esta problemática como, por exemplo, Brennam (1990), que explica que necessidades educativas especiais "são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (...) precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta NEE, supõe que, para atingir os objetivos educativos, necessita de meios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais" (idem, p. 37).

Ter NEE passou a ser sinónimo de precisar de complementos educativos, adicionais ou diferentes daqueles que são praticados nas escolas num ensino dito regular e tendo como meta principal promover o desenvolvimento e a educação do indivíduo, para que este possa viver o seu exercício de cidadania efetiva e ser ajustado aos padrões sociais vigentes na sociedade que o acolhe. Em Portugal, com o Decreto-Lei 319/91, foram introduzidas novas orientações para que as escolas pudessem organizar o seu funcionamento de modo a dar resposta aos alunos com NEE.

Assim, atualmente começa a ser aceite e interiorizado pela sociedade em geral e pelos agentes educativos em especial, que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado e apoiado para ter sucesso. Deste modo, a escola de hoje e do futuro, bem como os seus currículos, devem responder de forma convincente à problemática do aluno. O currículo deverá, segundo as novas orientações legisladas ser aberto e flexível, cabendo à escola, com o apoio das entidades competentes, criar as condições ideais para que o ensino não seja uma miragem para "alguns" mas sim uma realidade para todos, sendo que o percurso escolar deve ser sempre que possível, desenvolvido no estabelecimento de ensino que serve a sua área de residência.

5. Breve abordagem sobre alguns tipos de NEE

Necessidades educativas temporárias – Referem-se a problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível de desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou sócio-emocional. Este tipo de alunos desenvolvem-se a um ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram quando comparado com as crianças ditas normais. É exigida uma adaptação parcial do currículo para que se possa ajustar às características e necessidades dos alunos durante o percurso escolar.

Necessidades educativas permanentes – Requerem uma adaptação generalizada do currículo e obrigam a uma avaliação permanente e sequencial de acordo com o progresso manifestado pelo aluno. Neste tipo de alunos encontram-se crianças e jovens com problemas: de origem orgânica, intelectual (deficiência ligeira, moderada e profunda); dotados e sobredotados; com dificuldades a nível funcional, sensorial

(cegos, surdos, défices socioeconómicos e socioculturais graves), entre outros. Existem, também, outros tipos de problemas de saúde como doença de diabetes, a asma, a leucemia, a sida, a epilepsia e o cancro entre outras que acarretam problemas e são alvo de atenção especial a partir de 1960, por parte das instituições educacionais, uma vez que estas doenças podem originar problemas no sucesso das pessoas portadoras destas patologias.

6. Abordagem sobre o suporte legislativo da educação inclusiva em Portugal

Nos últimos anos, a política educativa procura acertar procedimentos de acordo com as orientações emanadas das Nações Unidas, UNESCO, OCDE e UE.

Para o SNR (Secretariado Nacional de Reabilitação), a educação especial "é um processo integral, flexível e dinâmico que se concebe para aplicação personalizada e que compreende os diferentes níveis e graus de ensino, particularmente os considerados obrigatórios e gratuitos, com o objetivo de conseguir a total integração social da pessoa com incapacidade. Inclui as crianças e jovens que, em função das suas particularidades, frequentam (...) ensino especial, em simultâneo com a frequência de uma estrutura regular de ensino" (SNR, 1996, p.154).

O diploma que pretendeu contemplar grandes mudanças foi o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que deu orientações para a compreensão e implementação dos conceitos básicos para a orientação e o acompanhamento escolares e educativos dos jovens com problemas que frequentam estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário. O mesmo é considerado um grande avanço na política educativa, no que diz respeito à integração dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular, pois contribuiu para a introdução de princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então (Leitão, 2006; Correia, 2008). Também, é importante referir o diploma normativo publicado no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho que contempla a reformulação dos termos e das práticas dos serviços de apoio, tendo por base as perspectivas advogadas na Declaração de Salamanca, segundo as quais todas as crianças têm lugar na escola e esta deve adaptar-se à população escolar e

à sua diversidade e não o contrário.

Posteriormente o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro apresenta uma filosofia educativa de promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Este Decreto-Lei define o grupo-alvo da educação especial - alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturas, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Estabelece as medidas de educação especial: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

7. Implementar a escola inclusiva

Já na década de 90 autores como Banerji e Dailey (1995); Ballard (1997); Ainscow, (1997) apontam que o grande argumento a favor da escola inclusiva é, o de que as crianças e jovens com NEE beneficiam, tanto a nível académico como social, de um meio de aprendizagem onde se encontram outras crianças e jovens com desenvolvimento normal. A inclusão representa, pois, num sentido mais amplo, uma filosofia educativa que fomenta a participação das crianças com NEE, e a escola que a adota deve orientar o currículo de modo que todos os alunos possam ter acesso a ele, não permitindo que as incapacidades dos alunos sejam obstáculos intransponíveis.

Segundo Ainscow (1997), para a escola funcionar no sentido da inclusão, deve ter certas condições como: liderança eficaz, professores sensibilizados para ajudar todas as crianças a aprender; recursos para a equipa de trabalho; capacidade para proporcionar uma variedade de oportunidades curriculares; acreditar que todos os alunos podem ter sucesso; procedimentos sistemáticos de controlo e avaliação do processo educativo. Este autor aponta que uma das primeiras competências a desenvolver é o trabalho de equipa, que se contrapõe ao trabalho quase

exclusivamente individual que caracteriza o modo de trabalhar da maioria dos professores.

Posteriormente, muitos outros autores continuam a lembrar a importância desta realidade. Por exemplo, num estudo recente, sobre as práticas de educação inclusiva na escola, Sanches (2012) aponta que a inclusão se apresenta como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível assente no respeito de si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sociocultural em que se insere. Aponta que deve haver mais situações educacionais na ótica de experimentar novos/outros modelos de atuação na sala de aula e na escola, refletir sobre a ação para a validar e a tornar sempre mais eficaz, numa perspetiva de construção de mais e melhor conhecimento sobre a temática de inclusão. Desse desafio faz parte a formação de professores para a inclusão.

II – ESCOLA INCLUSIVA: PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Falar de “educação inclusiva”, é mais adequado do que de “escola inclusiva” porque se assume que os alunos são “diferentes” e “heterogéneos”. É assumir que cada aluno é um ser individual, com características próprias e como tal é necessário que todos os agentes educativos definam objetivos, estratégias e metodologias individuais que vão ao encontro do que esse educando necessita (Rodrigues, 2006b).

1. A profissão docente perante a diversidade

Estrela (2001) aponta que os professores estão submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que lhes impõe o perfil do profissional reflexivo em termos de retórica oficial, com vista à promoção de novos papéis mas que na prática o exercício profissional está submetido a uma intensificação de trabalho o que dificulta a partilha de experiências e a reflexão coletiva sobre a ação pedagógica. A inclusão requiere práticas acrescidas de diagnóstico, planificação, avaliação - tarefas em colaboração, o que implica articulação com os outros docentes. Acresce que a multiplicidade de NEE, em presença, também implica um trabalho de reflexão e decisão acrescido.

Nesta perspetiva, Nóvoa (2009) coloca a tónica numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor e aponta cinco disposições essenciais à sua atuação nos dias de hoje: o conhecimento, isto é, conhecer bem aquilo que ensina; a cultura profissional na interação com os colegas refletindo e inovando; o tato pedagógico em que as dimensões pessoais como a conquista dos alunos, tão importante para o ato de ensinar; o trabalho de equipa, valorizando as práticas que implicam a intervenção coletiva no desenvolvimento de projetos e trabalho colaborativo que implica dinâmicas dentro da escola mas, também, fora dela; o comportamento social, isto é, o compromisso da inclusão social, tendo como princípio que educar é ir além da escola, ajudar o aluno a ultrapassar problemas muitas vezes de traçados do destino perspetivado, no meio familiar e social como pouco promissor.

Mas, Pombo (2003), questionando a realidade escolar e social chama a atenção da necessidade de uma reflexão sobre o que acontece hoje com a educação e diz que tarefas que eram supostamente da família foram transferidas, grande parte, para a escola pois os pais vão trabalhar e deixam os filhos longas horas à guarda da escola não só para frequência de aulas como para estarem “guardadas”. Atualmente tornou-se uma problemática que deve ser analisada, não esquecendo casos em que o enquadramento familiar está perturbado ou quase não existe. E, assim esta transferência transborda papeis e muita responsabilidade. A autora aponta que é

pedido à escola: normalizar, estabilizar e veicular a ideia de justiça e igualdade. Mas, chama a atenção que é uma missão complicada e que pode ter efeito negativo, pois contra argumenta que afasta a escola da sua missão insubstituível: ensinar, transmitir às novas gerações o património científico e filosófico construído pelas gerações anteriores. Propõe distinguir educação e ensino. Educação como disciplinarização das vontades e desejos; ensino como a transmissão do saber acumulado que foi sendo inventado – nele reside o “brilho da escola”. Defende que a escola faça o que sempre fez – transmitir gratuitamente o conhecimento como nenhuma outra instituição pode fazer, que nada nem ninguém poderia fazer sem ela bafejada de toda a beleza possível.

Nesta linha de pensamento, Oliveira (2003) chama a atenção para que, muitas vezes, o professor, diante das variadas funções, tem de desempenhar tarefas que estão para além da sua formação tais como as de assistente social, psicólogo, etc. e que estas exigências, por vezes, não contribuem para a sua identidade profissional.

Morgado (2004), também diz que, com a democratização do ensino, se assiste a alguma desvalorização social dos professores e, Canário (2006, p. 36) fala de um fenómeno de "desvalorização dos diplomas".

Também, Morgado (2004) refere que a profissão docente enfrenta os desafios de hoje e do futuro e, perante o direito de todos os alunos terem uma educação de acordo com o seu perfil, a prática docente tem de ter grande qualidade para promover a autonomia dos alunos, estabelecer pontes com os outros agentes educativos, criar climas positivos na sala de aula, demonstrar atitudes positivas, atender à diversidade.

Assim sendo, os professores não podem pensar ensinar turmas homogéneas e como tal devem ser flexíveis, agentes e investigadores; devem recolher informações sobre os problemas, interesses e características socioculturais de cada um; devem procurar conhecer a realidade familiar de cada aluno para poder implementar estratégias adequadas. Um professor atento à responsabilidade de dar resposta à educação para a inclusão, quando identifica situações problemáticas, estas despertam-lhe a reflexão no sentido de encontrar o melhor caminho para que a diversidade e a inclusão sejam acolhidas nas escolas (Cortesão, 2003).

Como tal, Rodrigues (2003) afirma que, é necessário que seja dada uma especial atenção ao processo da educação inclusiva que abranja professores, família e comunidade. A educação inclusiva passou a assumir uma dimensão lata, uma vez que não só abarca a escola regular como toda a sociedade que se quer inclusiva e solidária (Costa, 2003).

Para Leitão (2010), a escola inclusiva deve abranger todos os alunos com as condições de vida e aprendizagem que lhe são inerentes, num clima onde ser diferente é um valor pelo que os docentes devem desenvolver práticas que valorizem o contributo ativo de cada aluno no sentido de alcançar qualidade académica e sociocultural.

2. Importância da formação docente para a educação inclusiva

A UNESCO (1994) aponta que é preciso formar professores especializados para as NEE e, nesta sequência, atualmente, na formação inicial de professores, são ministradas unidades curriculares, cujo programa é vocacionado para a intervenção com alunos com NEE. Organismos oficiais, que analisam o sistema educativo, procuram traçar linhas orientadoras para novas conceções acerca da formação de professores, historicamente formatada para o ensino em turmas ditas homogêneas e onde há toda a necessidade de desmontar este modelo de racionalidade. Ao longo das orientações exaradas no documento publicado, a UNESCO (1994) considera a preparação adequada de todo o pessoal docente como sendo o fator chave na promoção das escolas inclusivas. A realidade apresenta ao professor necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, na capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento das situações de aprendizagem, na adequação dos currículos a situações particulares.

Esta formação é imprescindível, pois, como refere Correia (2003), todos os profissionais de educação devem ter um papel ativo no processo educativo, isto é "que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta, e que papel

devem desempenhar" (p. 35).

Autores como Hegarty (2006); Rodrigo (2001); Correia (2003) lembram a importância dos professores terem formação e competências no campo das NEE's e neste sentido, para a educação inclusiva ser realidade, é imprescindível investir no desenvolvimento profissional dos professores assim como em todos os agentes educativos que interagem nas escolas. Hegarty (2006) aponta que, os agentes educativos, ao lidarem com situações problemáticas nas escolas ficam, geralmente, motivados e sensibilizados no sentido de atuar com mais eficácia e modificar as suas atitudes perante a realidade do dia-a-dia.

Porém, muitos autores como, por exemplo, Correia (2003) defendem que não basta a sensibilização e é necessária formação especializada, do tipo pós-graduado para a aquisição de conhecimentos no geral e, sobre casos mais graves, no particular, pois a necessidade de professores especializados é cada vez mais premente para dar cumprimento à legislação vigente. Aliás, também, Hegarty (2006) dá importância à formação contínua de professores nesta área, considerando-a imprescindível para ensinarem alunos com níveis distintos na mesma sala de aula, para que disponham de conhecimentos essenciais para sinalizarem, acompanharem, motivarem e ensinarem crianças diferentes e para que, apostem no sucesso de todos e de cada um em particular.

Campos (2002) define como objetivo da formação inicial proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base e ainda a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. Salienta que o sistema de formação se deve enquadrar na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua e a formação especializada.

Monteiro (2008), num estudo que realizou em Portugal, cujo objetivo era captar perceções sobre a formação necessária face à inclusão de alunos com NEE concluiu que há lacunas na preparação pedagógica para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Também, Morgado (2003), depois de se debruçar sobre a inclusão e de ter desenvolvido estudos sobre a temática da inclusão, colheu dados que apontam que o desenvolvimento profissional e a formação docente são fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto. Adverte que há aspetos importantes que devem ser revistos como por exemplo: aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos; aprofundar a abordagem à resposta educativa ao aluno com NEE, envolvendo princípios e conceitos e aumentar a componente prática da formação, estimulando a colaboração e reflexão partilhada.

Para Zeichner (1993), o futuro da formação de docentes necessita "ajudar todos os professores a adquirirem os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento junto de uma população estudantil variada" (idem, p.73). O autor referia que a escola se confronta com uma grande heterogeneidade social e cultural, mas o problema maior reside no encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso. Mas, lembra que o sucesso depende da atitude do professor em reconhecer que os alunos têm a capacidade para contribuir para a aprendizagem, reconhecendo-a como processo social.

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias às práticas positivas. A perspetiva de escola inclusiva requer de todos os professores (regulares ou especializados) competências para ensinar todos os alunos, sendo a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores "desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar" Marchesi (2001, p.103).

Uma escola que desenvolva a autonomia e a cidadania requer professores que trabalhem em equipa, que construam em conjunto um projeto de escola e que vivam, enquanto adultos, a sua cidadania profissional. Enquanto pessoas e mediadores culturais, os professores devem saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo pela prática, com o objetivo de "coexistência pacífica e a compreensão do outro se manifestarem ao longo do percurso escolar, sejam progressivamente interiorizados e se prolonguem ao longo da vida" Perrenoud, 2002, pp.126-127. Segundo este investigador, o conhecimento profissional é o conjunto de saberes, de competências

e de atitudes mais - e este mais é essencial - a sua mobilização numa determinada ação educativa, depende de uma reflexão prática e deliberativa, reelaborando a experiência a partir de uma análise sistemática das práticas, " graças à mobilização de instrumentos de observação e de investigação colaborativa" Perrenoud, 2002, p. 99. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo e colaborando com os outros, enfrentando-se situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder.

Estudiosos da educação referem que dado o facto da obrigatoriedade e universalidade da escola terem posto a claro a diversidade e heterogeneidade ao nível das salas de aula nas comunidades educativas, tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram mais inclusivos mas as práticas na escola só muito discretamente ou com algumas dificuldades tendem a ser mais inclusivas (Correia, 2003; Morgado 2003, 2004, 2009; Rodrigo, 2006).

Como tal, estes autores chamam a atenção para que a questão da diferenciação curricular deve ser bem avaliada e que compete à escola como instituição e aos professores afetos a ela elaborar um projeto curricular de forma aberta e flexível para acolher todos os alunos e que estabeleça objetivos, conteúdos, metodologias e calendarização para que a sua operacionalização seja realidade.

Também, para dar cumprimento à implementação da escola inclusiva os órgãos de gestão das escolas, em conjunto com os educadores e professores devem sentir a responsabilidade de se unirem e fazerem com que todos se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando ações de formação e encontrando apoios que permitam aos profissionais da educação responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003).

No entanto Pombo (2003), refletindo sobre a escola, chama a atenção para os dois discursos educativos que atualmente existem em sinal contrário: centralizado em que os órgãos centrais apontam a regulação das escolas e outro descentralizado isto é, liberal com um discurso de promoção regional que em seu entender ambos se afastam da missão fundamental da escola – concentrar-se no ensino. Admite que a escola tem de mudar algo como todas as instituições humanas mas manter a sua essência, o seu destino. Aponta que a escola, existindo desde há

longos séculos, é o lugar de transmissão às novas gerações do património de conhecimento adquirido pelas gerações anteriores e propõe que a escola faça o que sempre fez transmitir gratuitamente o conhecimento como nenhuma outra instituição pode fazer “ uma cartografia de navegação no turbulento oceano do saber (...) que o ensino só ela faz, que nada nem ninguém poderia fazer por ela, que seja bafejada de toda a beleza possível (...) valorização também da figura do professor (...) não como repetidor mas como executante de uma sinfonia de luz, cor e inteligência (Pombo, 2003, p. 31).

Nóvoa (2009), também, reflete sobre a preocupação da importância e necessidade de os professores terem uma boa formação para o exercício da sua profissão na escola que se quer e se deseja promissora do conhecimento mas sendo preciso compreendê-lo nas suas várias dimensões. Este autor, refere a importância de uma licenciatura com domínio científico numa determinada área, mestrado e período probatório. Apresenta como essencial a prática direcionada para a aquisição de um conhecimento profissional docente apontando quatro aspetos: 1) a formação realiza-se a partir da observação, identificação de situações a serem aprofundados, reflexão conjunta, preocupação com questões de relacionamento 2) devolver a formação de professores aos professores porque só faz sentido ser desenvolvida dentro da profissão apontando grande importância aos primeiros anos de docência em situação de integração na cultura profissional docente 3) a necessidade de elaborar conhecimento pessoal, o sentido da profissão para adquirir uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor 4) a ideia da partilha e da cultura colaborativa reforçando sentimento de pertença essencial para interiorizar processos de mudança e intervenção, ter uma voz pública, conquistando a sociedade para o trabalho dentro e fora da escola para readquirir a credibilidade que parece que a escola foi perdendo 5) a escola de hoje mudou e como tal é necessário comunicação e recontextualizar a escola no seu lugar próprio.

Paiva (2012) elaborou uma grande pesquisa sobre o que muitos autores advogam sobre a preparação e a ação docente necessária para dar respostas positivas aos alunos que recebem no seu dia-a-dia. E, em relação à formação inicial, diz que vários autores “espelhando o resultado de vários trabalhos de investigação, apontam para as dimensões do conhecimento, de competências e de atitudes” (p. 26). Apresenta

uma pesquisa apreciável sobre vários modelos de formação de professores que apresenta em síntese (p. 30) e posteriormente baseando-se nos seis princípios aprofundados por Borralho e Espadeiro (2004, *cit. in* Paiva, 2012) apresenta-os como sendo importantes para a escola e sociedade de hoje: o princípio da continuidade porque existe uma forte ligação entre a formação inicial e outras que se seguem; o princípio da individuação tendo em conta que o processo de aprender e ensinar é diferente - afastar reproduzir os modelos que viveram na escola; princípio do conhecimento necessários para a atuação na sala de aula, na escola e na comunidade; o princípio da relação teórico- prática que indica a importância da articulação entre a formação e o exercício da profissão; o princípio da reflexão que destaca a importância da atuação reflexiva – pensar antes, durante e depois; o princípio da investigação relevando o seu desenvolvimento como investigador, contribuindo para a inovação e mudança.

Ainda, Paiva (2012) na pesquisa feita sobre a evolução da formação dos professores em Portugal desde 1900 refere que houve evolução considerável e tece considerações apoiadas em vários autores, nomeadamente a importância da aquisição do “grau de Mestre na especialidade para a qual vão lecionar” (idem, p. 50). E referindo-se à formação de professores de ensino especial aponta a necessidade de definir “os conceitos básicos, nomeadamente inclusão, educação especial, necessidades especiais e docente de educação especial (...) não se clarificou o modelo de formação regular dos valores e das práticas profissionais” (idem, p. 62). E, sobre a educação inclusiva diz que “podemos talvez concluir que há necessidade de conciliar esta filosofia com a forma como formamos os nossos docentes para que estejam à altura de a implementar” (idem, p. 63). Ainda, releva a importância da formação contínua, imperativo para que o professor possa estar comprometido com os princípios da Educação “numa perspetiva de sucesso para todos sem exceção” (idem, p. 86).

3. O agir da docência na escola inclusiva

Do professor, na visão da escola inclusiva, espera-se uma intervenção educativa de natureza interativa que atenda a diversidade, dando resposta às diferenças com base na flexibilização do trabalho de todos os agentes educativos nomeadamente dele próprio (Sanches, 2012; Morgado, 2004). Como tal, os professores do ensino regular devem considerar o grupo/turma de forma a irem ao encontro da inclusão que é esperada, utilizando modelos de funcionamento diferenciados ao nível do planeamento e, da organização do trabalho com os alunos.

A legislação oficial sobre a inclusão, embora imprescindível, não é suficiente para a concretização do paradigma da inclusão, pois as leis não são suficientes para alterar ou eliminar atitudes e preconceitos interiorizados ao longo dos tempos.

A inclusão, é um processo que pressupõe uma permanente evolução, do "eu" do sujeito, de crescimento através dos relacionamentos interpessoais e com a orientação para a observação de exemplos, interiorização de valores de cidadania e aquisição de uma visão positiva e interventiva consoante o "lugar" de cada um na sociedade. A escola, como espaço dessas vivências, deve "se apropriar dos códigos e sinais do seu tempo, dos ritos e símbolos que se renovam em velocidade sem paralelo na história da humanidade" (Eizirik, 2001, p. 67). Nesta perspetiva, o modo como o professor orienta a sua atuação perante a inclusão, dependerá não só do suporte institucional e académico recebido, bem como dos recursos psicológicos de que ele dispõe para lidar com cada situação, visto que o professor é um ser de possibilidades mas também de limitações.

Sobre este assunto, muitos autores advogam que o professor deve superar as limitações pedagógicas, fruto de uma elaboração psicossocial, que transporta para a relação pedagógica. Como exemplo referem que professores com elevado grau de organização querem inculcar no aluno a ordem e organização a que este não tem capacidade para corresponder e que, tratando-se de aluno com NEE muito menos é possível conseguir a organização que o professor pretende. Preocupados em "vencer" o conteúdo, exigem rapidez e agilidade e "quanto maior for a rigidez nos

objetivos educativos, maior a homogeneidade nos conteúdos que os alunos devem aprender e menor a flexibilidade, havendo maior possibilidade de que um maior número de alunos se sinta desvinculado dos processos de aprendizagem e manifeste dificuldades e necessidades de apoio. Como tal a rigidez nas expectativas acarreta dificuldades de aprendizagem (Coll, Marchesi e Palácios, 2004).

A prática docente, junto ao educando com NEE, pode servir para que o professor fique mais atento ao que se passa à sua volta e, principalmente, a si mesmo. O professor ao exercer a docência, não constrói apenas práticas – constrói-se, também, a si mesmo.

Tem de mudar a sua maneira de pensar a aceitação da diferença, pois dentro das salas de aula ela é de todo enriquecedora. Segundo Alves (2004, p. 118), "a primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas (...) a segunda tarefa da educação é ensinar a conviver (...). Conviver é viver bem no meio dessa diversidade. E parte dessa diversidade são as crianças portadoras de alguma deficiência ou diferença."

Na perspectiva de Correia (2005), as figuras educacionais que devem personalizar os apoios à diversidade são: o professor do ensino regular e o professor de apoio educativo. Em escolas inclusivas, os professores frequentemente referem a importância do trabalho de equipa, assim como valorizam a colaboração no processo de inclusão. No entanto, apesar de reconhecerem a necessidade de redefinição de papéis, a transição entre o ensinar certo tipo de alunos para o ensinar os alunos não tem constituído uma mudança fácil para a maioria dos educadores/professores envolvidos no processo de implementação da educação inclusiva.

Correia (2005 p . 111) sintetiza que as responsabilidades essenciais de um professor de educação especial consistem "em conceber, implementar e avaliar a instrução que ajuda os alunos com NEE a adquirirem, generalizarem e reterem conhecimentos e competências que melhorem a qualidade das suas vidas na escola, em casa, na comunidade e em locais de trabalho. A educação especial só é eficaz na medida em que leve estes alunos a adquirirem, e subsequentemente a usarem conhecimentos e competências que não detinham antes de se submeterem ao processo de ensino".

Ainscow (1997, *cit. in* Sanches e Teodoro, 2007) aponta três fatores chave para o sucesso da educação inclusiva: a planificação das actividades para a classe no seu conjunto e não para um aluno em particular; proporcionar o trabalho a pares/cooperativo, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social onde é proporcionado diálogo entre alunos e professor; haver capacidade da parte do professor para alterar planos e actividades, se for necessário face, às reações dos alunos, para acontecer uma participação ativa e personalizada. Ainda, apontam para a riqueza do ato educativo ser centrado na diferenciação curricular inclusiva assente nos pressupostos dos contextos sociais de pertença dos alunos no sentido de dar resposta à diversidade cultural, valorizando os saberes que os alunos transportam para a escola e colmatar e preencher eficazmente as lacunas que estes também apresentam na aprendizagem.

4. Considerações sobre os Planos Individualizados

A elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) do aluno pressupõe estratégias de mudança de resposta na adaptação progressiva do currículo escolar geral. É de relevar, a discussão e tomada de decisões acerca dos procedimentos a seguir na identificação, avaliação e organização de respostas perante as NEE, já que no modelo de educação especial anterior a responsabilidade era mais dos especialistas externos do que das próprias equipas de docentes, procurando-se assim ir ao encontro dessas mudanças na construção da escola inclusiva, que admite modelos de intervenção emergentes de dinamização, de prática reflexiva e de cooperação educacional.

E, como tal, o PEI concentra-se fundamentalmente no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem com consequência direta no rendimento intelectual do indivíduo (tendo em conta os vários conceitos de inteligência), melhorando substancialmente os chamados problemas de aprendizagem.

Um enorme contributo para esta orientação assenta na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, desenvolvida por Reuven Feuerstein. Nos

meados da década de 50, Feuerstein deu origem à sua teoria da Experiência da Aprendizagem Mediatizada (EMA) que dá suporte ao mediador humano, interpondo-se e intervindo entre aquele que é mediado e os estímulos apresentados, adaptando-o às suas próprias necessidades.

Segundo Beyer (s/d; 1996), a abordagem teórica de Feuerstein baseou-se na avaliação psicológica dos filhos dos emigrantes que então se transferiam do norte de África para Israel. Conforme constatação de Feuerstein, as crianças demonstravam, em regra, níveis intelectuais consideravelmente baixos. Inquietado pela situação, ele observou que, no âmbito sócio-familiar dessas crianças, os vínculos de interação cognitivo-afetiva eram insuficientes para promover um desenvolvimento intelectual e linguístico adequado.

A ênfase sócio-cultural dada por Feuerstein no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem encontra paralelo na abordagem teórica de Vygotsky por ambos reconhecerem o desenvolvimento ontogenético das estruturas do conhecimento e da linguagem. Segundo Vygotsky o desenvolvimento das "estruturas intrapsíquicas" ocorre em função das "relações intrapsíquicas". Sobressai assim o conceito de "mediação" - importância dos processos mediadores no grupo sociocultural para que a criança possa desenvolver - através de mecanismos funcionais - as estruturas cognitivas e linguísticas (Beyer, 1996).

Feuerstein, afirma que a experiência da aprendizagem mediada pode ser considerada como o ingrediente que determina o desenvolvimento cognitivo diferencial. A partir desta perspectiva Feuerstein, entende que as dificuldades do desenvolvimento cognitivo-intelectual devem ser atribuídas principalmente às carências na aprendizagem. Também, é importante esclarecer que a preocupação de Feuerstein, além das questões de natureza teórica, concentra-se fundamentalmente no educando. Para Feuerstein (1980), o conceito de modificabilidade equivale a dizer que a pessoa tem potencial para a aprendizagem. A ideia de modificabilidade, como característica humana, aponta os modos de funcionamento da pessoa e deve ser distinta da ideia de mudança. Por isso, a sua contribuição maior no campo da Educação Especial reside na construção de instrumentos psicopedagógicos com a finalidade de diminuir e se possível, dirimir as funções deficientes. Neste sentido, Feuerstein desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (cujá sigla é também PEI).

O PEI abrange objetivos específicos, os quais podem ser agrupados basicamente em duas áreas: por um lado, a diminuição das funções cognitivas deficitárias e simultaneamente o fomento das capacidades intelectuais; por outro lado, procura-se intervir positivamente com os processos cognitivos. Portanto, podem definir-se as duas áreas como constituídas por processos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Feuerstein, com a sua abordagem entende que o PEI procura ativar os processos de aprendizagem, isto é, o crescimento da capacidade de generalização e de transferência. Feuerstein chama a atenção para que o aumento da capacidade de generalização do aluno se explica pelo desenvolvimento de esquemas cognitivos como explica a teoria de Piaget. Este alvo de intervenção psicopedagógica detém ainda maior importância devido ao facto de que os indivíduos com dificuldades acentuadas nos seus processos de aprendizagem e no seu desenvolvimento cognitivo se caracterizam por terem dificuldades significativas na transferência de conteúdos, operações e estratégias aprendidas.

Nota-se claramente que Feuerstein não desenvolveu apenas uma nova teoria de ensino-aprendizagem, mas sim, uma filosofia otimista que delimita a perspectiva fatalista incitada pela genética, crendo e consolidando a sua posição de que todo o ser humano é modificável e para que tal aconteça é preciso haver uma estratégia de intervenção por meio de um mediador que se esforçará por adquirir uma grande qualidade pedagógica, visando produzir efeitos na pessoa que é mediatizada procurando uma melhor eficácia no processamento da informação. O seu método tem sido aplicado em vários países, nas mais variadas culturas, com o firme propósito educacional, nas sociedades multiculturais, envolvendo educadores e alunos no processo de modificabilidade cognitiva estrutural.

Assim, a implementação da educação inclusiva constitui-se como um conjunto de aprendizagens sociais e de construção mútua de significados comuns a toda a comunidade escolar e comunidade envolvente. A busca de soluções e de respostas capazes de suprimir barreiras e constrangimentos (físicos e curriculares) que impeçam a participação de todos os alunos na sua própria aprendizagem e nas oportunidades que lhes são oferecidas torna-se um processo ativo e compartilhado por todos (Fino, 2001).

Também o Relatório Técnico do Conselho de Educação (Perdigão, Casas-Novas, Gaspar, 2014) refere que o PEI é o documento fundamental para dar respostas educativas e formas de avaliação ao aluno com NEE. Como tal deve ser um instrumento dinâmico, em constante revisão/atualização tendo em conta a avaliação do aluno e a sua implementação necessita da colaboração de todos os intervenientes. Na sequência, como complemento do PEI, a escola elabora um plano individual de transição (PIT), quando o aluno apresente necessidades especiais de carácter permanente. Tem como preocupação promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional e inserção social, requerendo apoio pedagógico personalizado, adequações individuais: no processo de matrícula na parte curricular e de avaliação.

5. O papel dos professores na inclusão

De acordo com Correia e Martins (2002, p.52), o professor é considerado como um recurso crucial para a criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes desempenham um papel importante para a promoção de uma inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, caso contrário, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos referidos colegas. Os mesmos autores dizem ainda, que as expectativas dos professores em relação aos alunos com NEE devem ser elevadas, sendo os seus conhecimentos sobre esta problemática ferramentas que lhes permitam responder de forma mais acertada de acordo com as necessidades individuais, reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diversificado.

Nesta linha de pensamento, quando o professor se sente pouco motivado para intervir com alunos com NEE, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas, que se traduzem numa menor interação e atenção a estes alunos. Os alunos, por sua vez, terão mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as atitudes negativas do professor (Rodrigues, 2001, p.103). Assim, recomenda-se como a forma mais segura de melhorar as atitudes dos docentes o

desenvolvimento do seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências que devem/precisam adquirir.

Para Rodrigues (2001, p. 88), a "escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais. Isto é particularmente verdadeiro quando se trata de escolas inclusivas". O autor defende que as crianças que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem não conseguem, em termos gerais, aprender porque não são suficientemente bem ensinadas. A questão que se coloca é que provavelmente ensiná-las é uma tarefa profissionalmente exigente e só será alcançada se existir um efetivo investimento na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos da escola.

Leitão (2006) defende que "a forma como se transmite e ensina tem de ter em conta o perfil individual do aluno, a utilização de recursos, não só materiais mas, e principalmente, humanos, porque numa lógica inclusiva os recursos mais importantes são os alunos e não os materiais. Segundo o autor, o professor é, assim, um gestor de recursos da comunidade educativa que estabelece uma interligação entre todos os envolvidos.

De acordo com Rodrigues (2006b, p.80), o desenvolvimento das competências dos professores para a educação inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço, uma vez que em educação inclusiva o comportamento para a educação de todos os alunos é de toda a escola. Também para Gotti (1998), a universidade além de proporcionar cursos de pós-graduação, deve envolver-se em pequenas pesquisas sobre o ensino aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida destas pessoas.

Mesquita e Rodrigues (1994) referem que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular incluísse aspetos referentes à intervenção educativa com alunos com NEE. No que diz respeito à formação em serviço, a estruturação de programas que envolvam uma forte componente prática é um aspeto crucial para o desenvolvimento da educação inclusiva. No entanto, Santos e César (2010, p.159) citam o pensamento de Ainscow, 2000 a este respeito, alertando para a realidade de que "apesar das alterações nos planos curriculares dos cursos de

formação graduada e pós-graduada, continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas escolas do ensino regular português".

Santos e César (2010), com dados dos estudos elaborados por Freire, 2006 e de Rodrigues, 2003 apontam que, em Portugal, as carências de pessoal/recursos ainda se fazem sentir de uma forma acentuada, o que provoca o crescimento de níveis de preocupação relativamente à prática de uma educação inclusiva. No entanto, quando enquadrados num projeto de investigação, os professores com uma carreira de docência recente manifestam atuações mais inclusivas e uma maior capacidade de ultrapassar as preocupações iniciais sendo, em muitos casos, potenciais motores de mudança nas escolas.

Para Correia (2006), os padrões de ética e deontologia profissionais podem influenciar a forma como se processam os serviços de educação especial para os alunos com NEE. Deste modo, qualquer conduta que se afaste das responsabilidades educativas de todos os envolvidos na educação dos alunos com NEE, "da promoção de estratégias educativas e comportamentais debaixo da supervisão de educadores/professores de educação especial e de quaisquer outros indivíduos que possam prestar serviços e apoios especializados, pode constituir-se como um atentado aos direitos dos alunos com NEE's e de suas famílias" (p. 60).

Assim, Correia (2008) aponta que existe a necessidade dos professores possuírem formação especializada adquirida nas escolas superiores de educação e universidades pois a educação inclusiva precisa de atender a casos com especificidades consoante as recomendações da declaração de Salamanca (1994).

III – ATITUDES

1. Atitudes dos professores no campo educativo

Atualmente, a influência da atitude na prática educativa é um importante objeto de estudo no campo da investigação educacional. Assim sendo, vários autores apontam para a importância de continuar a abordar esta temática no sentido de conhecer e aperfeiçoar as práticas no campo da educação.

i. Elementos de Definição de Atitude

Segundo Thurstone (1931, *cit. in* Dupont, 1985, p. 52), atitude é "como uma simples disposição a favor ou contra um objeto" (p. 52). Para Morissette e Gingra (1994), a atitude constitui "uma disposição interior da pessoa que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto (ideia ou atividade). Estas reações emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável).

De acordo com Pinto (2005, *cit. in* por Monteiro, 2008, p. 43), "a atitude é um conceito latente, suscetível de definições e de operacionalizações muito diversas. Embora alguns autores sustentem a natureza unidimensional das atitudes, a tradição dominante é a de considerar as atitudes como construtos multidimensionais.

Assim, sobre o conceito de atitude, Neto (1998) procura esclarecer como se tem perspectivado o modelo tripartido clássico de Rosenberg e Hovland, 1960 em que a "atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental" (p. 337). Posteriormente este modelo foi revisto por Zanna e Rempel (1988, *cit. in* Neto, 1998) que definem atitude "como uma

categorização de um objeto-estímulo ao longo de uma dimensão avaliativa" (p. 340). A informação que subjaz à formação da atitude pode ser de natureza diversa: ao nível de "cognições, ou de cognições ou afetos, ou de cognições, afetos e comportamentos" (p. 340). Também, Neto (1998, p. 339) aponta que outros investigadores preconizam o carácter unidimensional para o construto sendo que "uma atitude representa a resposta avaliativa (afeto) em que é assumida a unidade de componentes e todo o processo se conjuga na construção de uma avaliação. Ainda, Fishbein e Azjen (1975 *cit. in* Neto, 1998), definem atitude como sendo "uma predisposição aprendida para responder de modo consistentemente favorável ou desfavorável em relação a dado objeto" (p. 340).

Neto (1998) sublinha que, ao longo do tempo, as atitudes revestem-se de funções diferentes. Esta ideia, Neto, aponta que é defendida por Pratkanis e Greenwald (1989) que identificam três funções para a atitude: " 1) ajudam a definir grupos sociais, 2) ajudam a estabelecer as nossas identidades, e 3) ajudam o nosso pensamento e comportamento" (Neto, 1998, p. 341). Neste contexto, a atitude enquanto estado mental, ajuda o indivíduo na interação consigo, com os outros e com o mundo. E, nesta perspetiva, é possível posicioná-las num "*continuum* psíquico " (Neto, 1998, p. 341).

Alliort (1993, *cit. in* Monteiro, 2008), define atitude "como um estado mental e neutral de prontidão organizado através da experiência exercendo uma influência diretiva ou dinâmica face à resposta do indivíduo a todos os objetivos ou situações com que se relaciona" (p.106).

Oliveira (2003) cita Herzlich (1972) para definir atitude como "uma força, o esquema adquirido, que leva o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira e exprime a orientação geral, positiva ou negativa, face ao objetivo da representação" (p.14). Também cita Stokk (1984) para apontar atitude como "tendência para responder de uma maneira particular com base em componentes avaliativas emocionais e subjetivas". Acrescenta ainda que " a atitude é uma força ou um esquema adquirido, que leva o sujeito a comportar-se de uma maneira" (p. 43).

Neiva e Mauro (2011) apontam que não há consenso quanto ao número de componentes que compõem a estrutura da atitude mas que a perspetiva mais aceite no

estudo da estrutura das atitudes abarca três classes: cognitiva, afetiva e comportamental. Da cognitiva fazem parte o conjunto de pensamentos, opiniões, ou percepções do indivíduo; da afetiva fazem parte as emoções, e sentimentos; comportamental é a parte observável na reação que o indivíduo evidencia perante a situação.

Também, Santos e César (2010) consideram que as atitudes são "aquilo que direciona as formas de atuação em termos de valores e crenças e, por isso, podem ser suscetíveis de mudança" (p.160).

Nesta linha de pensamento, Lima (2006) aponta que a atitude advém da interação social não sendo, portanto, inata. Há uma componente subjetiva, que resulta das experiências do indivíduo, e se reveste de certa complexidade, pois abrange várias sub-componentes pessoais/sociais.

A predominância do ambiente envolvente na formação de atitudes permite aceitar, como aponta Neto (1998), que as atitudes vivenciadas por cada um são influenciadas pelas pessoas com quem interagem sobretudo pelas pessoas significativas nas suas vidas e pelos meios com que processam a informação acerca do mundo.

É neste contexto que faz sentido avaliar as atitudes dos professores face aos alunos com NEE, Contudo, é inerente ao próprio conceito de atitude enquanto estado mental, verificar - se grande dificuldade no seu estudo, uma vez que "as atitudes não podem ser directamente observáveis" (Neto, 1998).

2. As atitudes dos professores na mudança educacional

A atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. “Nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem ou pensam” Fuller (1991, *cit. in* Warwick, 2001, p. 115). Como tal, a defesa de uma educação inclusiva deixou aos professores o desafio de viabilizar políticas e de implementar práticas capazes de ultrapassar os limites da simples integração das crianças com NEE na escola regular garantindo a todos os alunos, em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo levantando algumas questões sobre a preparação destes profissionais face às novas exigências.

Pereira (1998), baseando-se no estudo do pensamento dos professores efectuado por Hall e Loucks em 1978, no âmbito do desenvolvimento de atitudes dos professores perante a referência: nível 0 (consciencialização), em que os professores têm pouco contacto ou envolvimento com a mudança das práticas; nível 1 (informação), em que a primeira atitude é querer saber mais sobre a mudança das práticas; nível 2 (pessoalização), em que os profissionais se questionam sobre de que forma a mudança das práticas os afetará pessoalmente; nível 3 (realização), em que as atitudes são centradas na implementação das práticas no como, quando e onde devem ser implementadas; nível 4 (consequência), em que os professores se auto-questionam acerca do impacto que a mudança terá na criança e na família; nível 5 (colaboração), em que os professores procuram colaboração de outros colegas para os ajudar na aplicação de novas práticas; nível 6 (avaliação), em que os professores avaliam as novas práticas e, se necessário, procedem às mudanças necessárias para as tornar eficazes.

Como considerações deste estudo aponta, que de um modo geral as atitudes dos professores face à inclusão, na prática alcançam resultados muito positivos. No entanto, há algum receio que o processo inclusivo não resulte como seria de esperar devido a alevados rácios criança-técnico, mas que as crianças NEE na sala de aula tem um efeito positivo no robustecimento da atitude do professor assim como da

percepção do professor sobre as suas capacidades para ensinar as crianças com problemas.

Ainda, Pereira refere que a mudança efetiva das atitudes e práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas práticas educativas.

3. Estudos sobre atitudes no campo da educação inclusiva

Bender, Scott e Vail (1995), com base em dados recolhidos de estudos feitos, apontam que "a partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam nas suas salas de aula". Estes autores evidenciam ainda a ideia de que os professores que demonstram atitudes negativas em relação à inclusão utilizam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os professores que demonstram atitudes positivas.

Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005, p. 38), apontam que o conceito de atitudes sociais parece moldar-se com ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual com caráter relevante e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais que se encontram vinculados às atitudes sociais.

Num estudo realizado em Portugal (Castro Silva e Morgado, 2004) analisaram as atitudes do professor acerca dos factores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva. Segundo os resultados apurados as atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente jogam um papel fundamental na inserção dos alunos, mas resultados também mostraram que o professor do ensino regular possui baixa expectativa e atitudes negativas em relação aos alunos com NEE.

Rodrigues e Magalhães (2007, p. 90) apontam que os autores Cross, Traub, Pishgahi e Sheldon, em 2004, constataram nos seus estudos que as atitudes bem como as práticas do professor do ensino regular parecem ter uma influência determinante no sucesso de crianças com deficiência quando estas fazem parte de salas de aula inclusivas.

Sant`Ana (2005) num estudo, que envolveu professores e diretores de escolas sobre atitudes perante a educação inclusiva, documenta que foi evidenciado pelos participantes preocupação com a falta de formação especializada para lidar com alunos que apresentam NEE e mesmo ausência de equipa formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores para ultrapassar obstáculos à realização de projetos orientados seguindo os princípios inclusivos. Aponta a importância de uma atitude positiva dos agentes educativos e de toda a comunidade educativa para lidar com os entraves do processo inclusivo como o número elevado de alunos nas salas de aula e os problemas de comportamento dos alunos (agressividade, indisciplina). A mudança de atitude é conseguida através da obtenção de habilitação específica, formação contínua a par de adaptações nas infra-estruturas dos estabelecimentos escolares.

Sant`Ana (2005) também refere outros estudos como os de Machado (2003), Castro (1997), Jusevieius (2002) cujos resultados vêm no mesmo sentido e reafirmam a necessidade de as políticas educativas continuarem a preocupar-se com a redefinição dos modelos de formação dos agentes educativos com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades educativas especiais. Ainda, cita outros autores que defendem que o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas como por exemplo a educação cooperativa; a adaptação ou reconstrução de currículos, o uso de novas técnicas e recursos específicos para cada aluno, o uso de novas técnicas de avaliação.

Outros estudos sobre a importância da formação especializada nesta área concluem que os docentes com formação acrescida apresentam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, como é o caso de Boer, Pijl e Minnaert (2010); Santos e César (2010); Paiva (2012). No entanto, Santos e César (2010, p. 160) com base em informação de outros autores, destacam que há relação entre a existência

de atitudes menos favoráveis face à educação de alunos com NEE e as baixas expectativas apresentadas por parte de professores e outros agentes educativos face ao sucesso escolar destes alunos, em especial dos que revelam comportamentos mais agressivos/indisciplinados.

Sobre a influência de determinadas variáveis quanto às atitudes dos docentes perante a escola inclusiva, alguns estudos apontam a influência do tempo de serviço. Os docentes com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE, (Boer *et. al.*, 2010), Vaz, (2005), Santos e César (2010), Avramides e Norwich (2002). No entanto, noutros estudos, como os de Chopra (2008) e Paiva (2012), não foram encontrados efeitos significativos desta variável.

Sobre os efeitos da formação inicial, Mesquita e Rodrigues (1994) apontam a importância de formação inicial no sentido de os professores adquirirem sensibilidade e conhecimentos necessários para trabalhar com os alunos com NEE. Sharma, Forlin e Loreman (2008), num estudo que envolveu alguns países, apontam resultados globalmente positivos sobre o papel desta variável.

Ainda, segundo Avramidis e Kalyva, (2007), a experiência e familiarização com o ensino onde existem crianças com NEE contribui para a formação de atitudes mais favoráveis quando comparadas com as dos professores sem experiência com alunos com NEE.

A formação de atitudes em relação à inclusão escolar é preocupação nos países europeus. A provar isso é a síntese dos relatórios, elaborados por 29 países sobre a primeira década do século XXI apresentados em conjunto onde foi realçado que a formação dos professores é fundamental para que estes tenham atitudes positivas e fiquem aptos a ensinar alunos com necessidades educativas tendo como objetivos: valorização para a diversidade; apoiar todos os alunos; trabalho com outras entidades exteriores à escola; desenvolvimento profissional e pessoal de modo a que os professores assumam a responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida profissional; e, a importância para a terminologia centrada nos direitos humanos (Denmark, 2011).

Segundo este relatório Portugal insere-se na via da trajetória em que desenvolveu políticas orientadas para a inclusão. Este relatório aponta recomendações como sejam: os decisores políticos devem desenvolver políticas de apoio em todo o setor da educação e para além dele; um enquadramento político coerente para gerir uma vasta mudança sistémica que tenha impacto na formação de professores para a inclusão. É necessário uma reforma mais ampla mais sistémica para assegurar o desenvolvimento das escolas inclusivas e apoiar o progresso da visão positiva no sentido de haver atitudes positivas.

Ainda, aponta os benefícios duma inclusão escolar crescente, ligada a outras prioridades como a justiça social e a coesão da comunidade e um sistema educativo cada vez mais inclusivo representa, provavelmente a longo prazo uma utilização muito eficaz; a visão de um sistema mais equitativo requer professores com competências necessárias para atender às diversas necessidades educativas; também, a formação e acompanhamento dos novos professores com atitude reflexiva de aprendizagem ao longo da vida de todos os envolvidos na formação dos professores.

Na sequência, também é de realçar que Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014), apresentando algumas das conclusões do Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a educação especial em Portugal onde estiveram presentes dezenas de especialistas e dos resultados empíricos apresentados, apontam que tem havido um aumento na ordem dos mil e oitocentos alunos de 2009/2011 para 2013/2014 e que a noção de necessidades educativas especiais não foi ainda interiorizado devidamente pelo que é necessário mais formação especializada como condição essencial ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Sobre a avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o referido relatório, reconhece alguns avanços porque este documento traça linhas para potenciar o sucesso e a progressão dos alunos com NEE, maior articulação dos campos da saúde e da educação e dos técnicos envolvidos e, ainda a necessidade de maior participação dos pais/família. No entanto, aponta que as alterações previstas no Decreto-Lei 319/91 (revogado) que reduzia o número de alunos por turma quando nela inseridos alunos com NEE veio prejudicar o sucesso integral dos alunos. Também, aponta que o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva e o Centro de Desenvolvimento da Criança, do Centro Hospitalar de Coimbra (CHC) – a taxa de

incidência de NEE na educação pré-escolar e ensino básico deve situar-se entre 10 a 11%. Todavia o ME pretende que nas escolas essa taxa se situe entre 1,5% a 2,2%, sendo aconselhado às “equipas de monitorização” que esta se fixe nos 1.8%.

O relatório do CNE, atrás referido, aponta que dados recolhidos em vários agrupamentos de escolas pelo país, recentemente, mostram que houve uma baixa de colocação de professores de educação especial o que acarretou acima de 50/60% de diminuição no apoio prestado aos alunos provocando muitos problemas educativos e ainda revela que casos de alunos com necessidades educativas de carácter temporário e que não tendo respostas educativas adequadas em tempo útil vêm as suas dificuldades agravarem-se, podendo tornar-se permanentemente incapacitantes. Ainda o relatório do CNE apresenta como obstáculos a falta de cooperação interdisciplinar e o professor do ensino regular sozinho perante alunos que ele não consegue ensinar/dar resposta adequada, como seria desejável para o sucesso de todos. O relatório pronuncia-se sobre a importância e necessidade de preparação geral dos professores e formação especializada como condição essencial ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Saleiro (2014) aponta que ao retirar os apoios aos alunos de educação especial corre-se o risco de aumentar o número de alunos excluídos, colocando-os numa situação de especial fragilidade porque o sistema educativo tal como funciona atualmente e, com os poucos recursos que põe ao serviço da educação (designadamente humanos) não consegue proteger sempre, de uma forma eficiente os alunos que necessitam de atenção diferenciada. Ainda, refere que melhor seria encarar questões de recursos, gerirem a intervenção especializada existente e diminuir a burocracia, pois se está longe de garantir o direito à Igualdade consagrada no artigo n.º 74 da Constituição.

Pelo referido, dadas as alterações de condições, eventualmente desfavoráveis à defesa da escola inclusiva considera-se pertinente verificar como se caracterizam atualmente as atitudes dos professores face à inclusão.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

IV – PROBLEMÁTICA, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo explicita-se o tipo de estudo, a forma como está organizado nomeadamente a caracterização dos instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, bem como os procedimentos seguidos na recolha e tratamento de dados.

1. Problema de Investigação/Justificação do tema/relevância do estudo

Atualmente a escola é cada vez mais confrontada com uma frequência de alunos de enorme heterogeneidade social e cultural, o que implica uma conceção de organização escolar que ultrapasse a uniformização e reconheça a diversidade como um aspeto positivo. Assim, a aceitação e valorização da diversidade e o reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades leva a uma efetiva responsabilidade de toda a comunidade educativa.

A inclusão apresenta-se como um novo paradigma social que exige uma organização social - flexível assente no respeito do “outro” e numa construção pessoal e social que faça sentido, em permanência, para cada um, no contexto sociocultural em que se insere. Nas práticas da educação inclusiva incluem-se novas situações educacionais na ótica de experimentar novos modelos de atuação em sala de aula e na escola, de forma a refletir sobre a ação pedagógica para a tornar mais eficaz e eficiente, numa perspetiva de construção de mais e melhor conhecimento sobre esta temática (Sanches, 2005; 2012).

A escola inclusiva, ao ser pensada como uma comunidade onde os alunos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades e das características e diferenças individuais que apresentam, é responsável pelo sucesso e insucesso de cada um nas suas aprendizagens, incluindo aqueles que apresentam graves incapacidades (UNESCO, 1994). Nesta linha de orientação global, Sanches

e Teodoro (2007) esclarecem que uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar a diferença de cada um como uma mais-valia e de forma a que essa diferença sirva para o enriquecimento do grupo e de cada um em particular.

Para Hegarty (2006), "A educação inclusiva (EI) contribuí para a Escola para Todos (EPT) mas também beneficia dela" (p.73), sendo que todas as escolas que preconizam e desenvolvem uma educação inclusiva estão melhor equipadas para atingirem o objetivo de uma educação eficaz e adequada para todos os indivíduos. É importante que a escola seja capaz de dar respostas às exigências da sociedade e enfrentar os seus desafios no sentido de preparar os alunos para uma sociedade em constante mudança, que saiba atuar para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, que olhe a diversidade como uma riqueza de desenvolvimento pessoal e social, utilizando uma prática pedagógica centrada nos alunos com e sem NEE, através de atividades diversificadas e motivadoras. Para que isso aconteça, terá que partir do nível de desenvolvimento de cada criança e ter em conta o seu ritmo de aprendizagem, garantindo o direito ao sucesso escolar de cada um em particular.

A revisão da literatura realçou a importância das atitudes dos professores como fator determinante no sucesso da inclusão. Por outro lado realçou os sucessivos alertas para as flutuações ou modificações mais persistentes nas atitudes, fruto de alterações mais ou menos profundas nos contextos sociais.

Face ao exposto formulou-se a seguinte pergunta de partida:

Quais as atitudes dos educadores e professores, em exercício de funções, face à inclusão dos alunos NEE?

O interesse em conhecer as atitudes reveladas pelos docentes perante o aluno e, especificamente, o aluno com NEE, justifica-se pelo facto das atitudes constituírem fator preponderante no processo de inclusão de todos os alunos. O modo como o professor se encara a si próprio e ao ambiente educativo, a sua forma de o perceber e de o sentir são fatores muito importantes para o sucesso educativo.

Em linhas gerais, coloca-se o foco de atenção nas atitudes dos docentes sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE, destaca-se que, de acordo com a

exposição feita anteriormente, os educadores e professores através das suas relações, práticas/atuções são atores presentes no que diz respeito à prática da educação inclusiva. Julga-se que a procura de conhecimento sobre esta temática poderá contribuir para aumentar os conhecimentos e a motivação dos agente educativos para que a implementação da inclusão seja cada vez mais uma realidade.

2. Objetivos

Uma das motivações inerentes a este estudo, reside no facto de ao longo da experiência como professor de ensino especial e de todo o envolvimento com outros professores constatar que, apesar de todos admitirem estar de acordo com a inclusão, nem sempre as atitudes e práticas do dia-a-dia o demonstram.

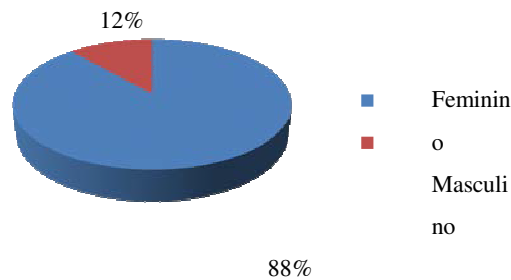
Assim, são objetivos do estudo empírico:

- Identificar as atitudes dos docentes face à inclusão;
- Identificar a influência de algumas características do perfil pessoal e profissional dos docentes nas suas atitudes face à inclusão;
- Contribuir para uma maior compreensão e sensibilização para o trabalho cooperativo de professores na sala de aula numa perspetiva inclusiva;
- Contribuir para uma maior compreensão e sensibilização para a colaboração e articulação de práticas com famílias numa perspetiva inclusiva;
- Contribuir para uma maior compreensão e sensibilização para o estabelecimento de parcerias na comunidade, numa perspetiva inclusiva.

3. População-alvo. Participantes

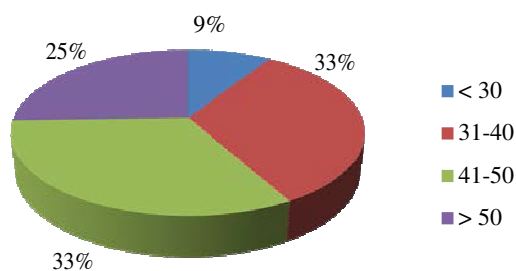
A população alvo deste estudo é constituída pelos educadores e professores do 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. Constituiu-se a amostra maior possível, pelo processo de amostragem em bola de neve, a partir de um núcleo de indivíduos da população a estudar, escolhidos por conveniência, no Agrupamento onde trabalha o mestrando, amostra que foi inquirida por questionários (Anexo 1). Na vertente qualitativa do estudo, os participantes foram escolhidos por conveniência, no mesmo Agrupamento, que aceitaram ser entrevistados (Anexo 2), num total de seis. Responderam ao questionário 165 professores dos quais a maioria do género feminino (88,0%) conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição amostral segundo o género



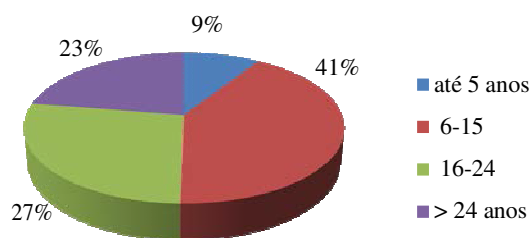
A análise da distribuição das idades indica que a maioria dos professores se encontra nos escalões etários 31-40 e 41-50 anos (cada um com 32,7%).

Gráfico 2 – Distribuição amostral segundo o escalão etário



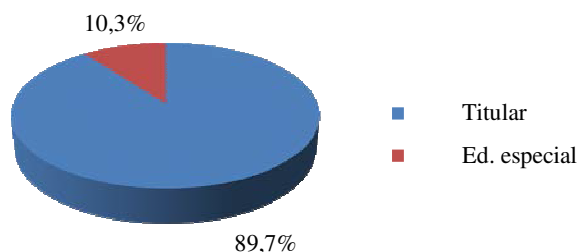
No que se refere ao tempo de serviço, a maioria tem entre 6 a 15 anos de serviço (41,2%). Os professores com menos tempo de serviço são 9% e os com maior antiguidade atingem os 22,4%.

Gráfico 3 – Distribuição amostral segundo o tempo de serviço



Uma percentagem bastante elevada dos inquiridos são professores titulares de turma/disciplina (89,7%)

Gráfico 4 – Distribuição amostral segundo o tipo de professor



A maioria dos professores inquiridos leciona no 2º ciclo (46,1%); 38,8% leciona no 1º ciclo; 8,5% no 3º ciclo e 6,7% no pré-escolar.

Tabela 1 – Distribuição amostral segundo grau de ensino

	Frequência	Percentagem
Pre-escolar	11	6,7
1º ciclo	64	38,8
2º ciclo	76	46,1
3º ciclo	14	8,5
Total	165	100,0

Um pouco mais de metade da amostra (56,4%) indica que teve na formação inicial disciplinas que a preparasse para a intervenção com alunos com NEE, enquanto apenas 15,8% indica que tem formação especializada em Educação Especial.

Tabela 2 – Distribuição amostral segundo a formação inicial em NEE

	Frequência	Porcentagem
Sim	93	56,4
Não	72	43,6
Total	165	100,0

Tabela 3 – Distribuição amostral segundo a situação de frequência de formação especializada

	Frequência	Porcentagem
Sim	26	15,8
Não	139	84,2
Total	165	100,0

Dos professores que têm formação em Educação especializada, 13,3% têm uma pós-graduação e 1,8% um mestrado.

Tabela 4 – Distribuição amostral segundo o tipo de formação especializada

	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	140	84,9
Pós-graduação	22	13,3
Mestrado	3	1,8
Total	165	100,0

4. Caracterização do estudo. Metodologias e técnicas de recolha de dados

O presente estudo é de natureza transversal, de características exploratórias e descritivas. Foi adotada uma metodologia mista, articulando abordagens de tipo quantitativo e qualitativo, dado que muitos autores recomendam a combinação de mais de um método no estudo do mesmo fenómeno para se obter complementaridade e apurar melhor os resultados (Bums, 2000 e Patton, 2000 *cit. in* Paiva, 2008; 2012).

i. Abordagem do tipo quantitativo

A abordagem de carácter quantitativo explora a capacidade de modelar a realidade previamente à recolha de dados, descrevendo os objetos de estudo e as suas características através de variáveis estatísticas e de procurar encontrar relações entre as variáveis e fazer descrições ou inferências, usando o tratamento estatístico dos dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 1998). Este tipo de abordagem, suportada na técnica de inquérito para recolha de dados, foi usado no estudo das atitudes dos educadores e professores face à inclusão (secção B do questionário) e, também para constatar as principais dificuldades dos educadores e professores, na sua prática pedagógica para que sejam promotoras da educação inclusiva (secção C do questionário).

i.i. Instrumento de recolha de dados de tipo quantitativo

Para a realização do estudo empírico, na sua vertente quantitativa foi usado um questionário (Anexo1) com regras (Ghiglione e Matalon,1993) que se descreve seguidamente. Seção A – Apresentação da importância da pesquisa; do carácter confidencial das respostas, orientações para o preenchimento das questões e agradecimento da colaboração dos inquiridos;

Seção B – (1.^a parte) Questões para recolha de informação sobre algumas características do perfil dos docentes;

Seção B – (2.^a parte) Questões sobre as atitudes dos professores. Foi utilizada uma escala construída e validada para Portugal por Vaz, J. (2005) designada por AFI (atitudes face à inclusão), razão pela qual se considerou desnecessário construir e validar uma nova escala. A escala AFI é composta por 27 itens. Os itens foram agrupados em várias dimensões segundo o seu autor (Vaz, 2005, 240). Dimensão - Direito à inclusão (item 11); Dimensão - Condições de sucesso da inclusão (itens: 7, 19, 23, 24, e 25); Dimensão - Benefícios da Inclusão (itens: 8,10, 14, 17, 20, 22, 26 e 27); Dimensão - Comportamento dos alunos com NEE (itens: 1, 3, e 5); Dimensão - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar (itens: 2, 4, 6, 9 e 16); Dimensão - Estereótipos (itens: 12, 13, 15, 18 e 21).

Vaz (2005) com a AFI obteve um Alfa de Cronbach de 0,920; no estudo realizado por Paiva (2008, p. 104) com a AFI refere-se a obtenção do valor máximo de 0,881 e, no estudo que esta mesma autora realizou em 2012 utilizando, também, a mesma escala (AFI) obteve-se o valor máximo de 0,713. Ainda no estudo de Bolieiro (2012, p.53) é referido que foi encontrado o valor máximo de 0,831.

Seção B - (3.^a parte) Questões sobre dificuldades dos professores. É composta por sete itens, elaborados e aplicados por Paiva (2008; 2012), em que é pedido aos inquiridos que classifiquem por ordem de prioridade (do mais importante para o menos importante) as condições que consideram mais relevantes para o processo de inclusão de alunos com NEE em ensino regular.

Na 2.^a parte do questionário foi utilizada uma escala intervalar de Likert (1932) com cinco respostas alternativas:

1 = *discordo absolutamente*; 2 = *discordo*; 3 = *não concordo nem discordo*; 4 = *concordo*; 5 = *concordo absolutamente*.

Estas são utilizadas de modo a que o inquirido possa graduar a sua posição relativamente aos aspetos em causa (Hill e Hill, 2000).

Na 3.^a parte do questionário (dificuldades dos professores) é classificado por ordem de prioridade de 1 a 7 (sendo a 1 a menos importante e a 7 a mais importante).

Foram consideradas as seguintes variáveis:

Variáveis independentes - as características dos docentes nomeadamente género, idade, tempo de serviço, tipo de professor (titular de turma/disciplina versus ensino especial, nível de ensino, formação inicial, formação especializada em NEE. Variáveis dependentes - as atitudes dos docentes sobre a temática da escola inclusiva (questões do questionário).

i.ii. Hipóteses de Investigação

Nos documentos legais recentes, sobre a matéria de inclusão, são consagradas medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva diferenciada tanto ao nível mais abrangente de uma organização de escola para a diferenciação, como de estratégias específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente, o ensino diferenciado no interior da sala de aula, ultrapassando-se pois a via da uniformidade e reconhecendo-se a diversidade como um aspeto enriquecedor da comunidade.

As hipóteses deste estudo foram pensadas em função da reorganização da informação a partir de leituras sobre estudos já feitos e literatura científica sobre esta temática no sentido de fazer a ponte entre os dados já existentes e os encontrados na realidade abordada.

H1 – Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H2 – Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H3 – Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H4 – Os professores do ensino especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores titulares de turma/disciplina.

H5 – O nível de ensino que o docente leciona influencia significativamente as suas

atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

H6 – Os professores que, na formação inicial, tiveram disciplinas que os prepararam para a intervenção com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão.

H7 – Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas sem especialização.

i.iii. Processamento e tratamento de dados quantitativos

O questionário: 1.º parte (caraterísticas pessoais e profissionais); 2.º parte (Escala de atitudes dos professores) e 3.º parte (dificuldades dos professores) formado por questões fechadas os dados foram tratados com recurso do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

Com os dados recolhidos, foram feitos alguns testes estatísticos para a obtenção de resultados apresentados em gráficos e tabelas, no capítulo seguinte.

ii. Abordagem do tipo qualitativo

Tendo em consideração que o percurso metodológico de qualquer investigação é sustentado pela natureza do estudo, a opção tomada para o presente estudo incidiu, também, numa abordagem de carácter qualitativo direccionada para a interpretação das lógicas inerentes aos atores sociais em causa - os educadores e professores - procedendo-se à recolha de informação qualitativa através de entrevista. Na visão de Martins (2005), a informação obtida desta forma tem valor qualitativo e complementar dos resultados obtidos através de questionários e o número de sujeitos pode ser reduzido. Neste estudo, foram sujeitos pertencentes à amostra que responderam ao inquérito de natureza

quantitativa e que, após abordagem, aceitaram ser entrevistados, tendo-se clarificado de forma rigorosa o projeto de trabalho que se pretendia complementar tendo sido salvaguardadas as garantias do anonimato e da confidencialidade. Em anexo, apresenta-se a Declaração de Consentimento Informado apresentada e aceite pelos entrevistados.

ii.i. Instrumentos de recolha de dados de tipo qualitativo

Segundo Bogdan e Biklen (1994 *cit. in* Paiva, 2012), a técnica da entrevista é normalmente classificada quanto ao tipo: não estruturada, semi-estruturada ou estruturada, dependendo do grau de abertura das questões que se colocam. Também, a entrevista é utilizada para recolher informação descritiva na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Desta forma, estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e/ou as suas experiências” (Quivy, 2005, p.192).

Aplicou-se um Guião de Entrevista semi-estruturada (Anexo 3), previamente validado por peritagem.

Na parte referente à análise de carácter qualitativo, neste estudo, seguiram-se as indicações de Carmo e Ferreira (1988) de que a interação direta é uma questão chave na técnica da entrevista e que antes desta acontecer, o investigador deve preparar o guião, falar com os entrevistados, prepará-los, marcar o local, etc. Segundo Ventura (2011, *cit. in* Paiva, 2012), a articulação de métodos quantitativos e métodos qualitativos é uma via importante na realização de uma investigação para complemento e aprofundamento de dados.

ii.ii. Questões da investigação

Após a recolha da informação, procedeu-se à análise categorial do conteúdo. Por categorias entendem-se “rubricas significativas”, em função das quais o conteúdo será classificado (Grawitz 1993 *cit in* Carmo e Ferreira, 2008, p. 273). A seleção das categorias é uma fase muito importante na análise qualitativa de contudo. Podem ser determinadas *à priori* ou *à posteriori* (Carmo e Ferreira, 2008).

O guião que serviu de base para a concretização da entrevista (semi-estruturada) partiu dos resultados, obtidos após o tratamento de dados, relativos à Secção B (3.^a parte) do inquérito por questionário (anexo1).

De facto foram as três condições a que os inquiridos deram prioridade para que seja possível um verdadeiro processo de inclusão: *Importância da existência de técnicos especializados; Atitudes dos professores perante a inclusão de com NEE em salas de ensino regular; Metodologias de ensino e práticas docentes* que serviram de tópicos para o guião da entrevista.

Constituíram questões de investigação, nesta abordagem:

- Em que medida a existência de técnicos especializados contribui para assegurar a inclusão de alunos com NEE?
- Como pode o professor contribuir para práticas inclusivas?

ii.iii. Processamento e tratamento de dados qualitativos

Feita a recolha da informação, procedeu-se à transcrição da mesma. Seguidamente os dados das entrevistas foram entregues aos respetivos entrevistados no sentido de estes aferirem o seu conteúdo (condição acordada com o entrevistado, aquando apresentado o protocolo para a entrevista (Anexo2)).

Nesta fase organizou-se o discurso dos entrevistados, no sentido de o agrupar de acordo com os três tópicos já descritos. Procedeu-se ao levantamento das unidades de registo segundo (Carmo e Ferreira, 2008), apresentados (anexo 4). A partir dessa informação foram constituídos quadros síntese dos resultados e posteriormente feita a discussão dos mesmos.

V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

i. Resultados da 1.ª parte do questionário – A inclusão é uma realidade?

Apenas um pouco mais de um terço dos inquiridos considera que, na atualidade, a escola inclusiva é uma realidade (37%).

Tabela 5 – Distribuição amostral segundo a opinião sobre a Escola inclusiva: uma realidade?

	Frequência	Porcentagem
Sim	61	37,0
Incipiente	34	20,6
Não	70	42,4
Total	165	100,0

ii. Resultados da 2ª parte do questionário – Escala de atitudes

Tabela 6 – Atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE

		1	2	3	4	5
1. O contacto com alunos com NEE em aulas do ensino regular não contribui para que os condutas inadequadas.	Freq.	13	19	32	36	65
	%	7,9	11,5	19,4	21,8	39,4
2.O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade aluno dito "normal".	Freq.	29	45	24	51	16
	%	17,6	27,3	14,5	30,9	9,7
3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos	Freq.	4	23	17	34	87
	%	2,4	13,9	10,3	20,6	52,7
4.Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE não é benéfico para eles serem ensino regular.	Freq.	12	28	13	38	74
	%	7,3	17,0	7,9	23,0	44,8
5.Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino	Freq.	21	23	14	63	44
	%	12,7	13,9	8,5	38,2	26,7
6.A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE, fica reduzida, atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	Freq.	25	64	10	28	38
	%	15,2	38,8	6,1	17,0	23,0
7.O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	Freq.	62	39	27	37	0
	%	37,6	23,6	16,4	22,4	0,0
8.Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de	Freq.	17	51	10	44	43
	%	10,3	30,9	6,1	26,7	26,1
9.A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obriga a uma alteração das atividades	Freq.	22	81	5	33	24
	%	13,3	49,1	3,0	20,0	14,5
10.A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças	Freq.	4	27	18	60	56
	%	2,4	16,4	10,9	36,4	33,9
11.Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a	Freq.	4	8	9	65	79
	%	2,4	4,8	5,5	39,4	47,9
12.Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos	Freq.	9	9	5	37	105
	%	5,5	5,5	3,0	22,4	63,6
13.A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se	Freq.	8	37	24	23	75
	%	4,8	22,4	14,5	13,9	44,2
14.A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular não interfere com o	Freq.	18	33	17	56	41
	%	10,9	20,0	10,3	33,9	24,8
15.A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial fa-los adquirir uma	Freq.	5	45	19	49	47
	%	3,0	27,3	11,5	29,7	28,5
16 Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não	Freq.	9	31	32	42	51
	%	5,5	18,8	19,4	25,5	30,9
17.A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros alunos	Freq.	20	47	19	43	36
	%	12,1	28,5	11,5	26,1	21,8
18.Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade,	Freq.	13	23	19	32	78
	%	7,9	13,9	11,5	19,4	47,3
19.Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos	Freq.	14	21	32	54	44
	%	8,5	12,7	19,4	32,7	26,7
20.A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas	Freq.	0	18	24	58	65
	%	0,0	10,9	14,5	35,2	39,4
21.Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular não é benéfico, nem para o aluno	Freq.	4	45	24	28	64
	%	2,4	27,3	14,5	17,0	38,8
22.Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	Freq.	12	31	37	46	39
	%	7,3	18,8	22,4	27,9	23,6
23.As aprendizagens académicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido as	Freq.	22	39	19	44	41
	%	13,3	23,6	11,5	26,7	24,8
24.Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar	Freq.	27	48	15	53	22
	%	16,4	29,1	9,1	32,1	13,3
25.Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	Freq.	17	30	23	70	25
	%	10,3	18,2	13,9	42,4	15,2
26.A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	Freq.	20	30	19	65	31
	%	12,1	18,2	11,5	39,4	18,8
27.Nas classes regulares, os alunos com NEE podem acelerar o seu ritmo de	Freq.	20	27	32	46	40
	%	12,1	16,4	19,4	27,9	24,2

Legenda: 1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Indiferente 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente

Podem ser apreciados nos resultados da tabela nº 6., as respostas do total da amostra, às 27 questões, que compõem a escala de atitudes face à inclusão de alunos com NEE. Nela se evidência em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). Os resultados podem

ser observados, de modo a poder ser feita uma leitura, por cada item da escala. É de inferir que os resultados (na maioria dos itens) estão em média na posição 4 (concordo parcialmente) ou na posição 5 (concordo totalmente). Serão feitas considerações destes resultados, por cada dimensão da escala, na discussão dos resultados.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Direito à inclusão	165	1,00	5,00	4,25	,94
Condições de sucesso da inclusão	165	4,00	21,00	13,30	3,84
Benefícios da inclusão	165	14,00	40,00	27,84	6,49
Comportamento dos alunos com NEE	165	6,00	15,00	11,32	2,71
Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	165	6,00	25,00	15,93	5,03
Estereótipos	165	10,00	25,00	19,03	4,64

Observa-se resultados superiores em relação à importância dos benefícios de inclusão. No entanto, também, observa-se dados não muito satisfatórios em relação aos estereótipos.

Destes resultados são apresentadas algumas inferências na discussão dos resultados.

Consistência da Escala

Tabela 8 – Consistência interna

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Direito à inclusão	--- a)	1
Condições de sucesso da inclusão	,645	5
Benefícios da inclusão	,792	8
Comportamento dos alunos com NEE	,697	3
Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	,810	5
Estereótipos	,773	5

a) *subescala com apenas um único item*

A consistência interna das subescalas foi analisada com recurso ao coeficiente de

consistência interna Alfa de *Cronbach*. A categorização destes valores segue o indicado por Hill (2005). Paiva (2012, p.103) refere que esta estatística é muito importante porque indica a consistência das respostas dos sujeitos aos itens das escalas ou subescalas. Quanto mais elevado for o valor do Alfa mais consistentes são os itens de uma escala ou teste e, ainda, que a escala ou teste produz valores consistentes ou similares cada vez que uma pessoa responde. Os valores *Alfa de Cronbach* deste estudo vão ao encontro dos apresentados nos estudos referidos no Cap. IV, ponto 4. 1.

Teste de Hipóteses

Para testar as hipóteses formuladas, utilizou-se como critério para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância $\alpha \leq 0,05$. Sempre que $\alpha \leq 0,05$ o facto será assinalado. Utilizaram-se para todas as hipóteses testes paramétricos dado se compararem com variáveis dependentes de tipo quantitativo, excetuando a escala de *Direito à inclusão* que é constituída por um único item e, com medida numa escala de tipo Likert, portanto ordinal. Nas hipóteses em que se comparam dois grupos, utilizou-se o teste t de Student. Nas hipóteses em que se comparam mais de dois grupos, utilizou-se o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade da distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis.

Hipótese 1 - O género dos docentes influencia as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE.

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9 – Hipótese 1: Género e Atitudes

	Feminino		Masculino		Sig (<i>p</i>)
	M	Dp	M	Dp	
Direito à inclusão	4,74	,45	4,19	,97	0,010**
Condições de sucesso da inclusão	13,95	2,95	13,22	3,95	0,429
Benefícios da inclusão	29,68	5,85	27,60	6,56	0,193
Comportamento dos alunos com NEE	13,05	1,51	11,10	2,76	0,006*
Impacto negativo da inclusão ...	17,16	4,49	15,78	5,09	0,337
Estereótipos	20,89	3,40	18,79	4,74	0,065

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito à inclusão*, ($-Z = -2,562$, $p = 0,010$) as professoras manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os professores (4,74 vs 4,19).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* ($Z = -2,745$, $p = 0,006$) as professoras manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os professores (13,05 vs 11,10).

Assim aceita-se a Hipótese 1.

Hipótese 2 – A idade dos docentes influencia as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE.

Em todas as categorias se salientam as atitudes, mais favoráveis ou concordantes, dos professores do escalão etário dos 31-40 anos. Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 10 – Hipótese 2: Idade e Atitudes

	< 30 anos		31-40		41-50		> 50		Sig
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Direito	4,00	,85	4,57	,63	4,35	,83	3,81	1,23	,001**
Condições	12,67	,98	14,17	4,40	12,72	3,25	13,17	4,30	,027*
Benefícios	25,00	2,24	29,93	6,28	27,37	6,61	26,79	7,05	,006**
Comportamento	8,67	1,76	12,22	1,90	10,94	3,02	11,62	2,85	,001**
Impacto	16,00	,85	17,61	5,00	15,02	4,92	14,95	5,63	,029*
Estereotipos	17,67	1,95	20,13	4,69	18,00	5,05	19,45	4,44	,043*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Assim sobre o *Direito à inclusão* (χ^2 KW (3) = 16,046, $p = 0,001$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário 31-40 anos manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os restantes professores sendo os menos favoráveis do escalão etário > 50 anos (4,57 vs 3,81).

Sobre as *Condições de sucesso da inclusão* (χ^2 KW (3) = 9,218, $p = 0,027$), o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário 31-40 anos manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os restantes professores sendo os menos favoráveis do escalão etário < 30 anos (14,17 vs 12,67).

Quanto aos *Benefícios da inclusão* (χ^2 KW (3) = 12,335, $p = 0,006$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário 31-40 anos manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os restantes professores sendo os menos favoráveis do escalão etário < 30 anos (29,93 vs 25,00).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* (χ^2 KW (3) = 20,443, $p = 0,001$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário < 30 anos manifestam atitudes significativamente menos favoráveis do que os professores do restantes escalões etários (8,67 vs 12,22 10,94 e 11,62). Os professores com atitudes mais favoráveis continuam a ser os do escalão etários 31 -40 anos.

Quanto ao *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* (χ^2 KW (3) = 9,033, $p = 0,029$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário 31-40 anos manifestam atitudes significativamente mais concordantes do que os restantes professores sendo as menos concordantes as dos professores do escalão etário > 50 anos (17,61 vs 14,95).

Quanto aos *Estereótipos* (χ^2 KW (3) = 8,143, $p = 0,043$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão etário 31-40 anos manifestam atitudes significativamente mais concordantes do que os restantes professores sendo os do escalão etário < 30 anos os menos concordantes (20,13 vs 17,67).

Como tal aceita-se a Hipótese 2

Hipótese 3 – O tempo de serviço dos professores influencia as atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE.

Em quase todas as categorias se distinguem as atitudes menos favoráveis ou discordantes dos professores com menos de 5 anos de serviço.

Encontram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 11 – Hipótese 3: Tempo de serviço e Atitudes

	Até 5 anos		6-15		16-24		> 24 anos		Sig
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Direito	3,67	,49	4,60	,60	4,31	,87	3,78	1,32	,000**
Condições	11,67	,49	13,01	4,16	13,71	3,72	14,00	4,03	,145
Benefícios	23,00	,85	28,59	5,01	29,89	6,82	25,95	8,29	,000**
Comportamento	9,33	1,76	11,44	2,03	11,29	3,41	11,97	2,91	,021*
Impacto	14,33	1,76	15,59	4,53	18,16	4,84	14,54	6,16	,009**
Estereotipos	15,67	2,58	18,62	4,11	20,07	5,46	19,92	4,54	,003**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito à inclusão* (χ^2 KW (3) = 28,499, $p = 0,001$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores com até 5 anos de serviço manifestam atitudes significativamente menos favoráveis do que os restantes professores sendo os do escalão de 6-15 anos de tempo de serviço os que apresentam atitudes mais favoráveis (3,67 vs 4,60).

Quanto aos *Benefícios da inclusão* (χ^2 KW (3) = 22,997, $p = 0,001$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores com até 5 anos manifestam atitudes significativamente menos favoráveis do que os restantes professores sendo os do escalão com 16-24 anos de tempo de serviço os mais favoráveis (23,00 vs 29,89).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* (χ^2 KW (3) = 9,681, $p = 0,021$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores com até 5 anos manifestam atitudes significativamente menos favoráveis do que os restantes professores

sendo os do escalão de mais de - 24 anos de tempo de serviço os que manifestam atitudes mais favoráveis (9,33 vs 11,97).

Quanto ao *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* (χ^2 KW (3) = 11,616, $p = 0,009$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores com até 5 anos de tempo de serviço manifestam atitudes significativamente menos concordante do que os restantes professores sendo os do escalão dos 16-24 os mais concordantes (14,33 vs 18,16).

Quanto aos *Estereótipos* (χ^2 KW (3) = 14,099, $p = 0,003$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do escalão até 5 anos manifestam atitudes significativamente menos concordantes do que os restantes professores sendo os professores do escalão dos anos 16-24 anos de tempo de serviço os mais concordantes (15,67 vs 20,07).

Como tal, aceita-se a Hipótese 3.

Hipótese 4 - Os professores do ensino especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores titulares.

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 12 – Hipótese 4: Tipo de professor e Atitudes

	Titulares		Ed. especial		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Direito	4,20	,97	4,71	,47	,029*
Condições	12,83	3,51	17,41	4,30	,000**
Benefícios	27,38	6,14	31,88	8,20	,074
Comportamento	11,10	2,68	13,29	2,23	,004**
Impacto	15,55	4,81	19,29	5,85	,010**
Estereotipos	18,76	4,45	21,47	5,64	,012*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito à inclusão* ($Z -2,184, p = 0,029$) os professores de educação especial manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os professores titulares (4,71 vs 4,20).

Quando às *Condições de sucesso da inclusão* ($Z -3,668, p = 0,000$) os professores de educação especial manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os professores titulares (17,41 vs 12,83).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* ($Z -2,893, p = 0,004$) os professores de educação especial manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os professores titulares (13,29 vs 11,10).

Quanto ao *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* ($Z -2,564, p = 0,010$) os professores de educação especial manifestam atitudes significativamente mais concordantes do que os professores titulares (19,29 vs 15,55).

Quanto aos *Estereótipos* ($Z -2,498, p = 0,012$) os professores de educação especial manifestam atitudes significativamente mais concordantes do que os professores titulares (21,47 vs 18,76).

Embora com alguns resultados surpreendentes nas duas últimas dimensões os resultados globais permitem concluir pela aceitação da Hipótese 4.

Hipótese 5 – O nível de ensino que o docente leciona influencia significativamente as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

As atitudes dos professores do 3.º ciclo são significativa menos favoráveis (quanto a Direitos, Benefícios e Condições) do que as dos professores noutros níveis de ensino.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente às três primeiras categorias:

Tabela 13 – Hipótese 5: Nível de ensino e Atitudes

	Pré-escolar		1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Sig
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Direito	4,55	,52	4,41	,77	4,21	1,02	3,57	1,16	,046*
Condições	13,00	6,15	14,77	3,27	12,76	3,57	9,79	2,52	,000**
Benefícios	29,36	5,71	28,88	7,04	27,42	6,46	24,21	2,12	,039*
Comportamento	10,91	2,77	11,55	2,85	11,28	2,72	10,93	2,16	,577
Impacto	17,00	5,06	16,95	5,13	15,57	4,85	12,50	4,13	,051
Estereotipos	20,91	4,04	19,08	5,14	19,20	4,40	16,50	3,08	,069

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito à inclusão* (χ^2 KW (3) = 7,991, $p = 0,046$) o teste de comparação múltipla à posteriori indica que os professores do pré-escolar manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os restantes professores, sendo as mesmas favoráveis às dos professores do 3º ciclo (4,41 vs 3,57).

Quanto às *Condições de sucesso da inclusão* (χ^2 KW (3) = 24,416 $p = 0,000$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do 3º ciclo manifestam atitudes significativamente menos favoráveis do que os professores dos restantes níveis de ensino sendo as mais favoráveis as dos professores do 1.º ciclo (9,79 vs 14,77).

Quanto aos *Benefícios da inclusão* (χ^2 KW (3) = 8,345, $p = 0,039$) o teste de comparação múltipla a posteriori indica que os professores do pré-escolar manifestam atitudes significativamente mais favoráveis do que os restantes professores sendo as atitudes menos favoráveis as dos professores do 3º ciclo (29,36 vs 24,21).

Como tal aceita-se a Hipótese 5, com as ressalvas apontadas.

Hipótese 6 - Os professores que na formação inicial tiveram disciplinas que os prepararam para a intervenção com alunos NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão.

As atitudes dos professores que tiveram preparação em educação especial são significativas e persistentemente mais favoráveis ou concordantes do que as dos professores que a não tiveram (em que todos os itens).

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 14 – Hipótese 6: Formação inicial com preparação em NEE e Atitudes

	Sim		Não		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Direito	4,40	,78	4,07	1,09	,026*
Condições	13,87	4,04	12,57	3,46	,031*
Benefícios	28,25	6,68	27,32	6,26	,365
Comportamento	11,70	2,71	10,85	2,67	,046*
Impacto	17,14	4,56	14,39	5,22	,001**
Estereótipos	19,69	4,85	18,19	4,25	,040*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito à inclusão* ($t(163) = 2,250, p = 0,026$) os professores que tiveram disciplinas que os preparam para a intervenção com alunos NEE manifestam atitudes significativamente mais favoráveis (4,40 vs 4,07).

Quanto ao *Condições de sucesso da inclusão* ($t(163) = 2,181, p = 0,031$) os professores que tiveram disciplinas que os preparam para a intervenção com alunos NEE manifestam atitudes significativamente mais favoráveis (13,87 vs 12,57).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* ($t(163) = 2,014, p = 0,046$) os professores que tiveram disciplinas que os preparam para a intervenção com alunos NEE manifestam atitudes significativamente mais favoráveis (11,70 vs 10,85).

Quanto ao *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* ($t(163) = 3,607, p = 0,001$) os professores que tiveram disciplinas que os preparam para a intervenção com alunos NEE manifestam atitudes significativamente mais concordantes (17,14 vs 14,39).

Quanto aos *Estereótipos* ($t(163) = 2,070, p = 0,040$) os professores que tiveram disciplinas que os preparam para a intervenção com alunos NEE manifestam atitudes significativamente mais concordantes (19,69 vs 18,19).

Como tal, aceita-se a Hipótese 6.

Hipótese 7 – Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas sem especialização.

As atitudes dos professores com especialização em educação especial são significativas e persistentemente mais favoráveis ou concordantes do que as dos professores que a não fizeram.

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 15 – Hipótese 7: Formação especializada em NEE e Atitudes

	Sim		Não		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Direito	5,00	,00	4,12	,96	,001**
Condições	18,12	2,75	12,40	3,32	,001**
Benefícios	36,54	4,24	26,22	5,48	,001**
Comportamento	14,69	,47	10,70	2,49	,001**
Impacto	22,46	2,87	14,72	4,37	,001**
Estereótipos	24,54	1,10	18,01	4,32	,001**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quanto ao *Direito* ($Z = -5,492, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente mais favoráveis (5,00 vs 4,12).

Quanto às *Condições de sucesso da inclusão* ($Z = -6,576, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente bastante mais favoráveis (18,12 vs 12,40).

Quanto aos *Benefícios da inclusão* ($Z = -6,777, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente bastante mais favoráveis (36,54 vs 26,22).

Quanto ao *Comportamento dos alunos com NEE* ($Z = -6,929, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente mais favoráveis (14,69 vs 12,70).

Quanto ao *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* ($Z = -6,958, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente mais concordantes (22,46 vs 14,72).

Quanto aos *Esterótipos* ($Z = -6,9071, p = 0,001$) os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes significativamente mais concordantes (24,54 vs 18,01).

Como tal, aceita-se a Hipótese 7.

iii. *Resultados da 3.ª parte do questionário - Dificuldades dos professores*

Como já foi referido atrás, esta parte do questionário foi obtida de Paiva (2012) e utilizada com a sua autorização expressa.

Foram apresentadas sete condições, sendo proposto aos inquiridos que priorizassem por ordem decrescente as condições que considerassem mais importantes para o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Os resultados foram os seguintes (tabela 16).

Tabela 16 – Estatísticas descritivas das dificuldades dos professores (condições para a inclusão)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1- Atitudes dos professores	165	1	7	5,08	2,133
2- Avaliação/acompanhamento dos alunos	165	1	7	4,75	1,625
3- Metodologias de ensino	165	1	7	5,01	1,636
4- Formação específica para trabalhar com alunos NEE	165	1	7	4,32	2,129
5- Materiais e recursos	165	1	7	4,20	2,173
6- Colaboração entre professores	165	1	7	4,96	1,859
7- Técnicos especializados	165	1	7	5,68	1,634

Para o total da amostra do estudo, os professores, em geral, consideram, nas condições mais importantes para o processo de inclusão, os seguintes aspetos por ordem decrescente: I. a existência de técnicos especializados (média = 5,68); II. as atitudes dos professores (média = 5,08); III. as metodologias de ensino (média = 5,01); IV. colaboração entre professores (média =4,96); V. avaliação/acompanhamento dos alunos (média = 4,75); VI. formação específica (média = 4,32); VII. materiais e recursos (média 4,20).

iv. Resultados da análise qualitativa – Entrevistas

Apresenta-se a análise qualitativa da informação colhida, nas entrevistas realizadas a seis docentes do ensino regular, no sentido de recolher mais alguns dados que, complementem “a visão” sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Tomaram-se como referência os resultados do questionário aplicado, sobre as três condições escolhidas como mais relevantes, para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão (tabela 16).

Estas condições foram a *existência de técnicos especializados, as atitudes dos professores e, as metodologias de ensino*, como atrás já foi referido. A entrevista utilizada foi centrada nestas três condições, por base o guião formulado com o intuito de sensibilizar os docentes sobre esta temática e recolher a sua opinião. Ao discorrerem sobre estes tópicos,

revelaram os seus “olhares” sobre este processo, fornecendo mais informação sobre a escola inclusiva. A informação recolhida nas entrevistas transcritas e respetivo tratamento em unidades de registo (U.R.) dos indicadores estão apresentados em tabelas e encontram-se (anexo 4). Seguidamente, apresenta-se os resultados em quadro síntese que posteriormente serão comentados na discussão dos resultados (ponto 2, Cap. V).

Existência de técnicos especializados

Quadro 1 - Relevância da existência de técnicos especializados perante a inclusão

Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Assegurar a inclusão.	Opinião dos respondentes	São de grande/máxima importância	6
	Importância do Apoio e acompanhamento	Colaboração no diagnóstico e estabelecimento de objetivos	3
		Colaboração na elaboração dos planos	4
		Colaboração na implementação dos planos no sentido de terem sucesso	4
		Participação na elaboração de materiais pedagógicos	2

	Desenvolvimento psicológico	Dão apoio psicológico, na resolução de problemas pessoais e construção da autonomia dos alunos	4
Sensibilização para a formação para a inclusão	Envolvimento na formação e na resolução de problemas	Motivam os agentes educativos/sensibilizam para a formação especializada (incluindo os assistentes da ação educativa)	3
Entraves	Medidas economicistas a nível superior	Preocupações com a falta de técnicos especializados na escola	6

O Quadro 1 mostra a síntese dos resultados da análise dos dados, das entrevistas, referentes à condição da *importância de técnicos especializados* para o processo de inclusão dos alunos com NEE, cujas unidades de registo dos indicadores estão organizadas (anexo IV). É de realçar que o total da amostra (6 inquiridos) dizem que “São de grande/máxima importância” a existência de técnicos especializados na escola para que seja possível uma efetiva inclusão de todos os alunos; também o total dos inquiridos manifestam que o entrave sentido é provocado pelas medidas economicistas a nível superior que provoca a falta de técnicos especializados na escola. Ainda, mais de metade dos inquiridos manifestam a importância sobre esta temática, salientando que contribuí para o acompanhamento, desenvolvimento dos alunos e ainda para a sensibilização para a aquisição de formação na área da inclusão. Posteriormente serão feitas comentários mais completos na discussão dos resultados (ponto 2, Cap.V).

Atitudes dos professores na inclusão

Quadro 2 - Relevância das atitudes dos professores perante a inclusão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
	Opinião dos respondentes	Opinião positiva	6
Razões favoráveis	Contribuição para a socialização	A sociedade inclusiva implica uma escola inclusiva para todos	5
	Contribuição para a aprendizagem	Da inclusão nasce o sucesso escolar	5
	Ganhos das atitudes positivas	A aceitação das diferenças tem uma grande perspectiva de futuro.	6
Entraves	Dificuldades	Problemas na condução do processo de inclusão	3

O quadro seguinte mostra a síntese dos resultados da análise dos dados, das entrevistas, referentes às *atitudes dos professores* sobre a inclusão de alunos com NEE cujas unidades de registo (U.R.) dos indicadores, também se encontram (em anexo). É de realçar que a totalidade da amostra revela consciência da importância das atitudes positivas dos docentes perante esta temática: socialização, sucesso escolar, etc., como se pode observar no respetivo quadro que posteriormente na discussão dos resultados explicitamos com mais pormenor.

Metodologias de ensino no processo de inclusão

Quadro 3 - Relevância das metodologias inclusivas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Articulação colaborativa Entre agentes educativos	Propostas de articulação/interacção para o progresso do aluno	Diagnóstico	4
		Trabalho colaborativo	4
		Elaboração do PEI /adaptações	4
	Interacção entre agentes educativos e família	Diálogo com as famílias	2
Condições ao desenvolvimento de metodologias inclusivas	Interacções com os alunos e (relação pedagógica)	Pedagogia diferenciada	2
		Tutoria	4
		Aplicar avaliação específicas	3
Entraves	Dificuldades pedagógicas	Número de alunos	3

Igualmente, o respetivo quadro 3 mostra a síntese dos resultados da análise dos dados, das entrevistas, referentes às *metodologias de ensino* no processo de inclusão de alunos com NEE onde podemos observar a importância dada, observando as categorias e subcategorias e cujas unidades de registo (U.R.) dos indicadores se encontram no (em anexo IV). Também, no ponto 2, Cap V, será explicitado o conteúdo do quadro com mais pormenor.

2. Discussão dos Resultados

Os resultados apresentados neste trabalho dizem respeito apenas à amostra (não aleatória) do estudo, facto pelo qual não serão generalizados. Serão feitas algumas considerações sobre os mesmos e, sempre que possível relacionando-os com informação proveniente de outros autores.

i. Discussão dos resultados da aplicação da escala de atitudes

Sobre os resultados globais da aplicação da escala de atitudes (ver tabela 6) tendo como possibilidade de pontuação: 1 - *Discordo totalmente*; 2 - *Discordo parcialmente*; 3 - *Indiferente*; 4 - *Concordo parcialmente*; 5 - *Concordo totalmente*. Tece-se algumas considerações atendendo às várias dimensões:

Dimensão – direito à inclusão

	1	2	3	4	5
Freq.	4	8	9	65	79
%	2,4	4,8	5,5	39,4	47,9

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

Os resultados relativos a esta dimensão que faz referência à defesa dos direitos básicos dos alunos com NEE apresenta a mais alta frequência (47,9%) no nível 5, que corresponde a (*concordo totalmente*) facto muito relevante porque uma grande percentagem dos inquiridos dão grande importância ao direito à inclusão (concordo parcialmente ou totalmente obtêm 87% de escolhas;

Dimensão - Condições de sucesso da inclusão		1	2	3	4	5
7.O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.	Freq.	62	39	27	37	0
	%	37,6	23,6	16,4	22,4	0,0
19.Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e	Freq.	14	21	32	54	44
	%	8,5	12,7	19,4	32,7	26,7
23.As aprendizagens académicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às enfrentam numa turma de ensino regular.	Freq.	22	39	19	44	41
	%	13,3	23,6	11,5	26,7	24,8
24.Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma adequada aos alunos com NEE.	Freq.	27	48	15	53	22
	%	16,4	29,1	9,1	32,1	13,3
25.Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	Freq.	17	30	23	70	25
	%	10,3	18,2	13,9	42,4	15,2

Nos resultados relativos a esta dimensão observam-se, em geral, os valores mais altos no nível 4, sendo a frequência nos níveis 4 e 5 superiores a 50%, revelando que a pontuação em geral é positiva na concordância com as condições que são pertinentes para um efetivo processo de inclusão de alunos com NEE. No entanto, a situação inverte-se no item 7 - *O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades*, para o qual há uma percentagem importante (37,6) dos inquiridos que discorda totalmente. A afirmação 24 – *Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE*, recolhe também uma percentagem grande (45,6) de discordâncias, totais e parciais, mau grado a moda se situar no nível 4.

Dimensão - Benefícios da inclusão		1	2	3	4	5
8.Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de Ensino	Freq.	17	51	10	44	43
	%	10,3	30,9	6,1	26,7	26,1
10.A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre companheiros ditos “normais”.	Freq.	4	27	18	60	56
	%	2,4	16,4	10,9	36,4	33,9
14.A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular não interfere com o colegas.	Freq.	18	33	17	56	41
	%	10,9	20,0	10,3	33,9	24,8
17.A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros alunos da	Freq.	20	47	19	43	36
	%	12,1	28,5	11,5	26,1	21,8
20.A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações aprendizagem para os outros alunos.	Freq.	0	18	24	58	65
	%	0,0	10,9	14,5	35,2	39,4
22.Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	Freq.	12	31	37	46	39
	%	7,3	18,8	22,4	27,9	23,6
26.A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	Freq.	20	30	19	65	31
	%	12,1	18,2	11,5	39,4	18,8
27.Nas classes regulares, os alunos com NEE podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois estímulo e modelo os alunos ditos “normais”.	Freq.	20	27	32	46	40
	%	12,1	16,4	19,4	27,9	24,2

Nesta dimensão que os itens refletem as atitudes dos professores sobre benefícios da inclusão dos alunos com NEE, para eles próprios e para os seus colegas observa-se que a pontuação, em geral, é positiva (frequência da concordância parcial e total superior a 50%) e que os professores destacaram na questão n.º 20 - *A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos*, os valores mais elevados (frequência da concordância parcial e total superior a 70%).

Dimensão - Comportamento dos alunos com NEE		1	2	3	4	5
1. O contacto com alunos com NEE em aulas do ensino regular não contribui para que os outros condutas inadequadas.	Freq.	13	19	32	36	65
	%	7,9	11,5	19,4	21,8	39,4
3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos com	Freq.	4	23	17	34	87
	%	2,4	13,9	10,3	20,6	52,7
5. Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	Freq.	21	23	14	63	44
	%	12,7	13,9	8,5	38,2	26,7

Nesta dimensão cujos itens se relacionam com o comportamento dos alunos NEE numa turma de ensino regular os respondentes pontuaram positivamente os itens 1 e 5 (frequência das concordâncias totais e parciais acima dos 60%) o que reflete que sentem boa aceitação dos alunos NEE entre pares assim como com o docente. Mas os resultados do item 3 – *É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos com NEE*, articulados com os do item 4 podem indiciar um esforço acrescido do docente para manter a ordem, garantindo bons comportamentos de todos.

Dimensão - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar

		1	2	3	4	5
2. O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de aluno dito "normal".	Freq.	29	45	24	51	16
	%	17,6	27,3	14,5	30,9	9,7
4. Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE não é benéfico para eles serem incluídos ensino regular.	Freq.	12	28	13	38	74
	%	7,3	17,0	7,9	23,0	44,8
6. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE, fica reduzida, visto atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	Freq.	25	64	10	28	38
	%	15,2	38,8	6,1	17,0	23,0
9. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obriga a uma alteração das atividades normais	Freq.	22	81	5	33	24
	%	13,3	49,1	3,0	20,0	14,5
16. Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	Freq.	9	31	32	42	51
	%	5,5	18,8	19,4	25,5	30,9

Discutindo estes resultados que fazem referência direta ao impacto negativo, os valores indicam que as atitudes inclusivas são aceites em parte dado que nalguns itens (no item 4 – *Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE não é benéfico para eles serem incluídos em turmas do ensino regular* atinge uma frequência de concordância total e parcial muito alta: 67,8%! E o item 16 – *Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular* atinge uma frequência de concordância total e parcial: 56,4%) - como se pode observar a pontuação atribuída aponta certas dificuldades e reservas na situação de rendimento escolar e deixam transparecer que a heterogeneidade requer, talvez muito acompanhamento para que haja sucesso escolar.

Dimensão - Estereótipos		1	2	3	4	5
12. Os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidades desenvolverem.	Freq.	9	9	5	37	105
	%	5,5	5,5	3,0	22,4	63,6
13. A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar rentável a longo prazo.	Freq.	8	37	24	23	73
	%	4,8	22,4	14,5	13,9	44,2
15. A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão realidade, acentuando a sua deficiência.	Freq.	5	45	19	49	47
	%	3,0	27,3	11,5	29,7	28,5
18. Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão interessados em melhorar a qualidade do ensino.	Freq.	13	23	19	32	78
	%	7,9	13,9	11,5	19,4	47,3
21. Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular não é benéfico, nem para o aluno com o aluno dito “normal”.	Freq.	4	45	24	28	64
	%	2,4	27,3	14,5	17,0	38,8

Atendendo que estes itens refletem um conjunto de crenças e opiniões estereotipadas acerca de certos aspetos da inclusão, os resultados apurados são preocupantes (frequências de concordância parcial e total superiores a 50%, atingindo no item 12 – *Os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidades de se desenvolverem* um valor superior a 80” e poderão indicar que os respondentes deixam transparecer atitudes com índices de pensamentos muito tradicionais e que, na atualidade, grande percentagem dos docentes inquiridos ainda necessita de mais sensibilização e formação acerca da inclusão de alunos com NEE nas classes normais assim como de melhores condições para exercerem as suas atividades pedagógicas.

No estudo de Bolieiro (2012) a autora neste campo, atribui as causas das opiniões dos docentes à dificuldades de implementação da inclusão: falta de recursos humanos e materiais, insuficiente apoio educativo, elevado número de alunos por turma e insuficiente ou inadequada formação que os docentes ainda apresentam.

ii. *Discussão dos resultados obtidos no teste das hipóteses*

No que diz respeito à primeira hipótese – *O género dos docentes influencia as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE* – foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da escala de atitudes – direito à inclusão e comportamentos dos alunos - e, são as professoras que revelam atitudes mais positivas do que os professores (tabela 9).

Bolieiro (2012) no seu estudo, com esta mesma escala, encontrou diferenças significativas entre o género e as atitudes dos inquiridos na dimensão Benefícios da inclusão.

Alguns autores, apontam o efeito positivo em relação ao género feminino e atitudes de inclusão (Lebres, 2010; Santos e César, 2010; Bolieiro, 2012). No entanto, outros autores dizem que os cruzamentos de dados entre estas duas variáveis nem sempre apresenta esta diferença (Boer et al. , 2010).

Em relação à segunda hipótese – *A idade dos docentes influencia as suas atitudes em relação á inclusão dos alunos com NEE* - Os resultados (tabela 10) apontaram que os professores com até 5 anos de serviço manifestam atitudes menos favoráveis do que os restante professores sendo os docentes do escalão dos 16-24 anos os que manifestaram atitudes mais favoráveis, em relação aos restantes nas dimensões: Benefícios da inclusão. Também são estes docentes que manifestam aceitação mais frequente de afirmação que dão relevo ao Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e estereótipos; na dimensão Comportamento dos alunos são os do escalão de mais de 24 anos de serviço que têm atitudes mais favoráveis.

Avramides e Norwich (2002, *cit. in* Paiva 2012) concluíram que os professores mais novos são mais entusiastas em relação à inclusão. No entanto, no estudo que fez, Paiva (2012, p. 255) usando a mesma escala do presente estudo, apurou uma ligeira subida nos valores positivos nas atitudes com o aumento da idade o que não se verificou no presente estudo.

Quanto à hipótese três – *O tempo de serviço dos professores influencia as atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE* – nos resultados apurados, no presente estudo, em quase todas as categorias se observam atitudes menos favoráveis dos professores com menos de 5 anos de serviço (tabela11). Na dimensão *Direito à Inclusão* são os professores do escalão 6-15 anos de tempo de serviço os que apresentam atitudes mais favoráveis; Na dimensão Benefícios da inclusão são os docentes com 16-24 anos de serviço que manifestam atitudes mais favoráveis. Na dimensão *Comportamento dos alunos com NEE* são os docentes do escalão com mais de 24 anos de tempo de serviço que manifestam atitudes mais favoráveis; mas também são os professores do escalão dos 16-24 os mais concordantes com as afirmações na dimensão *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e Estereótipos*

Paiva (2008; 2012), segundo os resultados obtidos nos estudos que fez, aponta que as diferenças relativas ao tempo de serviço foram mínimas.

Na quarta hipótese - *os professores do ensino especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que professores titulares* – foram encontrados dados que confirmam atitudes mais favoráveis dos professores do ensino especial em várias afirmações dos itens da escala de atitudes em relação aos seus colegas professores titulares, como já apontadas anteriormente. No estudo de Avramides e Kalyva (2007, *cit. in* Bolieiro, 2012) os resultados foram similares o que permite inferir que a experiência de ensino com as crianças NEE aumenta o nível de atitudes em relação à sua inclusão.

A quinta hipótese – *o nível de ensino que o docente leciona influencia significativamente as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE* – verificou-se que os professores do pré-escolar manifestam atitudes significativamente mais positivas nas dimensões Direito à inclusão e quanto aos Benefícios da inclusão. As atitudes menos favoráveis são apresentadas pelos professores do 3.º ciclo, nomeadamente nas dimensões *Direitos, Benefícios e Condições* (tabela 13). Os valores mais positivos foram encontrados nas atitudes dos professores do 1.º ciclo na dimensão Condições de sucesso da inclusão. Paiva (2012, p. 258) verificou subida de valores em relação aos professores do 1.º ciclo quando comparou as atitudes entre os professores dos vários níveis de ensino.

Na sexta hipótese – *os professores que na formação inicial tiveram disciplinas que os prepararam para a intervenção com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão*, foram encontrados resultados significativamente mais favoráveis dos professores com preparação do que dos professores que não a tiveram em certas situações (tabela 14). Bolieiro, (2012, p.77) também registou dados semelhantes no seu estudo dizendo que é uma influência positiva os professores terem na formação inicial preparação para a inclusão. Ainda, Bolieiro refere que outros estudos de (Sharma et al., 2008; Braddley, 2009) apontam que a preparação para a inclusão é um dos principais fatores que influenciam as atitudes dos professores.

A hipótese 7 – *os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os colegas sem especialização* – no teste desta hipótese foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (mais positivas)

entre os professores com especialização em educação especial e as atitudes dos outros professores sem especialização em certas situações (tabela15). Vários investigadores evidenciam atitudes mais favoráveis à inclusão nos docentes com especialização em relação aos outros docentes (Boer et al. 2010; Correia 2008, *cit. in* Bolieiro, 2012; Paiva, 2008 e 2012).

iii. Discussão das dificuldades dos professores (condições relevantes para a inclusão)

Os resultados de análise quantitativa, obtidos na 3.^a parte do questionário, retirado de Paiva (2012) permite-nos observar a relevância que os inquiridos atribuíram às condições necessárias para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão (tabela 16).

Comparando os resultados, salienta-se que no estudo feito por Paiva (2012), foi obtida a prioridade pela seguinte ordem: I. atitudes dos professores; II. formação específica; III. Metodologias de ensino; IV. colaboração entre professores; V. avaliação/acompanhamento dos alunos; VI. técnicos especializados; VII. materiais e recursos.

Para o total da nossa amostra, os professores, consideraram a seguinte ordem: I. a existência de técnicos especializados; II. as atitudes dos professores; III. as metodologias de ensino; IV. colaboração entre professores; V. avaliação/acompanhamento dos alunos; VI. formação específica; VII. materiais e recursos.

Verifica-se uma priorização quase concordante em todos os itens. No presente estudo, os respondentes deram relevo à existência de *técnicos especializados*, em primeiro lugar, que poderá entender-se como sendo considerada muito importante a complementaridade de técnicos especializados, para alcançar o sucesso educativo inclusivo.

iv. Discussão dos resultados complementares obtidos por entrevistas

Como foi atrás referido, nos quadros síntese da análise de conteúdo das entrevistas, os três tópicos serão comentados dando alguns exemplos de unidades de registo que se encontram organizadas no quadro a partir do registo das entrevistas (anexo 4).

Começando pela primeira prioridade apontada pelos inquiridos e pelos professores entrevistados, a importância de *técnicos especializados* (Quadro 1) todos, em geral, expressaram que a sua existência na escola é da máxima importância para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão numa escola para todos como se pode observar através de alguns exemplos.

“São muito importantes e não podem deixar de existir” (P2) “Claro que são muito importantes dado que são especialistas, transmitem novas maneiras de “olhar o assunto da inclusão escolar” (P4); “Dado a importância de desenvolver todos os alunos com ou sem NEE os técnicos especializados são da máxima importância” (P5)

A menção da importância da existência de recursos humanos especializados, aparece associado ao longo das várias intervenções necessárias para a inclusão numa perspectiva de intervenção a nível do diagnóstico:

“Ajudam a diagnosticar as dificuldades específicas dos alunos” (P3) ; “Participam no diagnóstico para traçar objectivos” (P6) na ajuda à elaboração dos planos e colaboração com todos os outros intervenientes no processo educativo:

“Ajudam na elaboração/programação dos planos específicos dos alunos com dificuldades” (P6) na colaboração de implementação/apoio:

“São necessários, principalmente os professores do ensino especial para acompanharem os alunos que não têm autonomia” (P1); “O acompanhamento e desenvolvimento psicológico feito pelos técnicos especializados é que faz com que os alunos superem as dificuldade” (P2); “Os alunos com NEE têm de ser acompanhados dentro e fora da sala de aula porque não têm autonomia e os técnicos especializados ajudam a traçar estratégias” (P5); “Nós

professores do ensino regular comentamos que há alunos que necessitavam do dobro do apoio que têm porque os alunos com NEE precisam de ser estimulados e acompanhados para realizar as tarefas porque a atenção deles é fraca, por vezes nem 5 minutos estão concentrados, não são capazes de realizar trabalhos autonomamente” (P6)

É importante que se atente ao sentido implícito e explícito nestas expressões, à necessidade de se visualizar a situação sob diversos ângulos, procurando motivações para continuarem construindo sentidos para o trabalho que realizam, motivando, alunos, família agentes educativos.

“Os técnicos especializados motivam as famílias que por vezes estão desenvolvendo sentimentos de revolta” (P2); “São fundamentais porque sensibilizam todos os agentes educativos para aquisição de formação específica nesta área” (P4).

Percebe-se que, embora seja patente a importância que dão ao trabalho de forma integrada entre técnicos especializados e os outros agentes educativos, é tida como uma experiência complicada e bloqueada pelas condições estruturais ministeriais.

“Se houvesse mais técnicos especializados haveria mais sucesso porque os professores do ensino regular têm um número elevado de alunos por turma e alguns deles com NEE” (P1); “Os técnicos especializados são escassos para as necessidades que se colocam a todos os níveis em especial no desenvolvimento do currículo traçado individualmente para cada aluno com NEE” (P3); “O governo devia ser menos economicista (...) e colocar mais técnicos especializados nas escolas” (P4).

Na opinião dos participantes entrevistados, atualmente as políticas educativas não vão ao encontro das necessidades dos alunos e das escolas. As atuais políticas parecem promover a inclusão na legislação mas, no entanto e na realidade os resultados nem sempre aparecem. Apontam que medidas menos economicistas seria mais promissor.

Em relação à relevância *das atitudes dos professores* (Quadro 2) perante o processo de inclusão assumindo como referência os resultados sobre a relevância das atitudes dos professores perante o processo de inclusão todos os entrevistados referem opinião positiva e, que a inclusão permite igualdade de oportunidades e equidade nas respostas aos alunos com NEE.

“Eu concordo com a inclusão nas salas de aula de ensino regular na escola, pois permite que todos os alunos convivam com a diferença e tenham todos a mesma oportunidade nas respostas educativas” (P1); Eu concordo absolutamente que os alunos NEE estejam nas salas regulares” (P2); Concordo claro, porque a escola é o local de excelência para incluir e promover o desenvolvimento de todos os alunos na sala regular (P4); Concordo e muito que os professores tenham atitudes de incluir alunos normais com os outros que têm dificuldades. (P5)

Os professores vão descobrindo maneiras de lidar com a realidade inclusiva, interiorizando modos de pensar articulando estratégias para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano, junto dos alunos com NEE.

“Cada aluno é um caso é um caso e aí a minha atitude passa a ser multifacetada consoante a turma que tenho para dar resposta ao sucesso de todos” (P1); “Os resultados são significativos para todos e o sucesso escolar é o progresso para ter melhores resultados acadêmicos” (P2); “É das boas atitudes em relação à inclusão que nasce o sucesso acadêmico” (P3); “As atitudes dos professores bem preparados para incluir promove e favorece o desenvolvimento integral e onde todos os alunos podem conviver com a diferença dos outros e aprendem com isso para concorrer para o sucesso escolar” (P4).

Ainda, deixam transparecer que a experiência de trabalhar com alunos com NEE contribui para que o professor reveja os seus conceitos e posturas, formando atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças.

“Os ganhos da inclusão são evidentes juntos dos diferentes agentes educativos e alunos em geral” (P3); “Os alunos convivem com a diferença dos outros e aprendem com isso, porque é uma coisa do futuro (P4); “Não interessa a cultura específica e o modo de ser de cada aluno ou se o aluno tem limitações (NEE), pois ao lidarmos bem com as diferenças afasta a exclusão” (P5).

No entanto, retomando o que já foi exposto atrás ressalta que ser professor, junto ao aluno com necessidades educativas especiais revela ainda uma dimensão de cuidado, pois a visão antiga sobre a inclusão cede lugar a um trabalho de construção de estratégias que contribuem para a formação integral de todos os alunos. Nesse processo, o próprio professor, aberto à experiência, se põe como aprendiz, possibilitando devires para a sua (auto)formação.

“Os alunos com NEE e todos os outros desenvolvem competências sociais se socializarem todos em conjunto (P1); Uma sociedade inclusiva implica uma escola inclusiva e esta tem a particularidade de modelar a primeira onde todos se socializam (P3); A escola promove o desenvolvimento, socializando todos os alunos (P4) Para mim não faz sentido pensar ao contrário, a socialização dos alunos NEE com os outros é benéfica (P5).

O conteúdo das entrevistas evidencia que o desafio de incluir diz respeito, dentro de muitos fatores, a um investimento pessoal do professor, cujas atitudes não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter sido decretada. Diferentes “tempos” parecem coexistir neste processo. De um lado, o tempo da elaboração e implementação das políticas e, de outro, o tempo próprio do professor para a acomodação das inovações erigidas do paradigma inclusivo.

“Cada aluno é um caso é um caso e aí a minha atitude passa a ser multifacetada consoante a turma que tenho para dar resposta ao sucesso de todo” (P1).

“É das boas atitudes em relação à inclusão que nasce o sucesso académico” (P3).

“As atitudes dos professores bem preparados para incluir promove e favorece o desenvolvimento integral e onde todos os alunos podem conviver com a diferença dos outros e aprendem com isso para concorrer para o sucesso escolar” (P4).

“Os agentes educativos devem encontrar maneiras para que todos se desenvolvam e alcancem o sucesso escolar. Claro que isso requer muitas medidas, a dificuldade é encontrar soluções” (P5).

A informação recolhida sugere que a experiência de ser professor na escola inclusiva é tida como tarefa complexa, tangenciada pelas contingências de um quotidiano desafiador, em que a inclusão é vivida como uma realidade permeada de obstáculos a serem vencidos, não apenas pelo professor, mas pela comunidade como um todo.

“O processo de inclusão está a ser um processo lento, por isso é que as atitudes positivas nem sempre acontecem” (P2); “Falta condições a todos os níveis para serem criadas atitudes positivas” (P3); “O processo de inclusão não está a ser bem conduzido pelo Ministério, para os professores criarem atitudes positivas” (P5).

Quanto à importância que os entrevistados revelaram em relação à importância das *metodologias inclusivas*, (Quadro 3) a educação de um modo geral e a inclusão em particular é compreendida como um processo onde se afiguram realidades que prescindem de um formato acabado e estanque, próprio de um ensino tradicional, com as suas técnicas e metodologias alicerçadas na transmissão de conhecimentos e na homogeneização de respostas e comportamentos. Valorizam o diagnóstico para as metodologias serem adequadas.

“Penso que o mais importante é a articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial para fazer o diagnóstico” (P1); “A planificação e a organização da metodologia para as atividades tem de ser realizada por equipas multidisciplinares que fazem o diagnóstico de acordo a ir ao encontro das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, para o professor do ensino regular não se sentir só” (P6).

Verifica-se que, ao pensarem nas suas experiências de “estar junto” ao aluno com NEE, consideram que o trabalho pedagógico só ocorre na relação/interação, ou seja, a docência é por excelência uma atividade relacional e colaborativa, onde o vínculo afetivo é tido como um elemento facilitador na aprendizagem.

“É importante partilhar informação entre o professor do ensino regular e o professor de ensino especial - Práticas de trabalho colaborativo” (P1); “Valorizo a metodologia colaborativa entre o professor do ensino especial e o professor do ensino regular para haver adaptações curriculares. (P3); Trabalho de equipa de carácter colaborativo (partilha com técnicos - Todos falarem a mesma linguagem (P4); É preciso existir uma metodologia de colaboração entre todos os intervenientes (P6).

No tocante ao modo como percebem o seu próprio trabalho na inclusão, os entrevistados apontam que este é árduo e ao mesmo tempo gratificante, exigindo comprometimento, abertura, desprendimento, atenção e envolvimento.

Mas se, por um lado, essas falas apontam para uma realidade inclusiva, evocando ser necessário diretrizes pedagógicas e curriculares mais definidas, por outro lado, notamos que ao relatarem sobre a sua experiência, admitem a possibilidade de estar sempre aprendendo com a inclusão, na medida em que precisam pensar e organizar estratégias e práticas de ensino facilitadoras da aprendizagem de todos os alunos. Expressam que a inclusão, traz a necessidade de se colocarem, também como aprendizes, para recriarem respostas,

possibilitando devires na aprendizagem do aluno e no seu saber fazer como docente.

Em outras palavras, visualiza-se o professor como sujeito de aprendizagem, em que a convivência diária junto ao aluno com NEE assume, para além de um carácter instrumental e técnico, um sentido de autoconhecimento, possibilitando ao docente voltar o olhar para si mesmo - refletir - sobre posturas e comportamentos em relação ao processo inclusivo, num contínuo crescente de criação e recriação das metodologias de ensinar.

“Desenvolvo trabalho de equipa entre grupos/de alunos (tutoria entre pares)” (P1); “Sou a favor da tutoria por parte dos alunos da turma com perfil para ajudarem dentro e fora da sala de aula” (P2); “Trabalho de tutoria entre alunos (equipa) criando atividades direcionadas para os alunos com NEE onde estes possam participar, é uma metodologia que dá resultado” (P3)

A família como parceira do processo inclusivo, foi apontada embora apenas por dois elementos entrevistados. O trabalho cooperativo entre a família e a escola é necessário ser visto como condição básica para a possibilidade do processo educacional ser positivo. Sentindo a participação da família como um fator importante, possibilita interesse e um comprometimento maior no que refere às decisões pedagógicas.

“Fazer adaptações específicas sempre em sintonia com as características da família” (P5); “Também é necessário feedback com a família” (P6).

Do referido, estes professores entrevistados observaram a inclusão como sendo uma realidade, muito embora deixem bem claro que é necessário um esforço para proporcionar os recursos e condições para dar resposta adequada à realidade que se atravessa atualmente nas escolas. É de salientar que é a visão de um grupo muito restrito e, como tal não se pode comparar com outros grupos, mas, apenas observá-los como um complemento dos resultados de carácter quantitativo obtidos neste estudo.

Os resultados da análise qualitativa obtidos (por entrevista) vão ao encontro, de certo modo, com o pensamento de autores referidos na revisão da literatura feita para este estudo: Nóvoa (2009); Pombo (2003); Morgado (2004); Leitão (2010); Saleiro (2014); Sanches (2012); Hegarty (2006).

Este estudo aplicou a mesma escala que Paiva (2008; 2012) e Bolieiro (2012) aplicaram e, estas autoras, também, apresentaram questões abertas à amostra estudada sobre dificuldades sentidas pelos professores no processo de inclusão. Comparando os resultados é de notar que os professores entrevistados neste estudo apontam dificuldades mas, é de notar que revelam desafios positivos que já procuram pôr em prática para alcançar a inclusão (ler os depoimentos atrás transcritos). No estudo de Paiva (2012), por exemplo, os professores expressam as dificuldades mais acentuadamente: necessidade de articulação entre as equipas de trabalho, falta de aceitação da diferença, acentuada debilidade de formação dos professores, etc. Citando “para que a inclusão seja uma realidade segundo 70% dos inquiridos, tem de haver apoio quer da comunidade educativa quer do próprio Ministério. As escolas para conseguirem incluir necessitam de apoios financeiros e técnicos para o fazer” (Paiva, 2012, p.328). Bolieiro (2012) nos resultados apurados sobre as dificuldades sentidas pelos professores para a inclusão aponta: ausência de recursos postos ao serviço dos alunos NEE., apoio educativo insuficiente, elevado número de alunos por turma, insuficiente formação docente nesta área (p.81). As sugestões feitas pelos mesmos professores da amostra do estudo de Bolieiro (2012) são, por exemplo, “mais recursos humanos e materiais, mais apoio para os alunos com NEE, formação para os docentes do ensino regular e da educação especial, melhoria das práticas pedagógicas e colaboração entre professores” (p.88).

Após esta análise é de inferir que a questão da inclusão necessita de abertura de horizontes mais amplos envolvendo todos os agentes educativos a nível local e Ministerial.

CONCLUSÃO

É na escola que se põem em contato diferentes modos de vida próprios dos grupos. O contato mediado pelo saber próprio de cada indivíduo que a frequenta, permite através da comunicação desenvolver relações. Através das interações e trocas afetivas, promovem a socialização entre os diversos agentes educativos e naturalmente a inclusão de todos os alunos.

Reforçando o relacional, a escola representa um espaço de concretização das afinidades e das diferenciações perante a inclusão. Promove tolerância, quando inclui no seu processo educacional o desenvolvimento das competências sociais, culturais, pedagógicas e comunicacionais, na convivência dos diversos alunos e de todos os agentes educativos. Novas atitudes são decorrentes da forma como a escola promove a inclusão através do reconhecimento da diferença, do diálogo e da cooperação. A criação de ambientes de aprendizagem, em relação ao processo educacional, em paralelo com os processos eficazes de ensino representa um desafio sério na concretização da equidade educativa face a todos os alunos.

Da reflexão, através de revisão bibliográfica, de modo a aprofundar conhecimentos sobre os fatores para a promoção de uma escola inclusiva e da própria experiência profissional do mestrando, derivou a condução para o estudo das atitudes dos educadores e professores do ensino básico face à inclusão e de alguns fatores importantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

A metodologia de investigação adotada foi de natureza descritiva e interpretativa de modo a permitir a facilitação da compreensão do objeto do estudo. Os dados obtidos foram recolhidos através da aplicação de um questionário constituído por uma escala de atitudes de Vaz (2005) e, de um conjunto de questões importantes para o processo de inclusão elaboradas e aplicadas por Paiva (2012) e da realização de uma entrevista a seis professores, escolhidos por conveniência sobre as três condições, apontadas pela amostra total do estudo, como sendo as mais relevantes para a realização de um efetivo processo de inclusão, no sentido de aprofundar a temática.

Dos resultados obtidos por meio das abordagens quantitativa e qualitativa, no estudo, permitiu concluir que as atitudes inclusivas dos respondentes se, por um lado, são positivas e aceites como uma realidade, também ainda revelam incertezas e debilidades.

Da análise quantitativa (questionário), dos resultados da escala de atitudes de Vaz (2005) observados nas suas várias dimensões/subescalas, releva-se que no geral, foram encontrados resultados que permitem inferir que, já se encontra certa abertura à inclusão muito embora com resultados menos bons nalguns itens, como é o caso na dimensão estereótipos onde sobressai a necessidade de ser bastante trabalhado na formação inicial e contínua dos professores.

O teste das hipóteses levantadas e posteriormente confirmadas, cujos resultados podem ser observados no Cap. V, permitiu verificar o efeito de um conjunto de variáveis sobre as atitudes face à inclusão, designadamente género, idade dos respondentes, tempo de serviço, função docente, formação inicial e formação especializada. Estas variáveis foram observadas nas várias dimensões da escala de atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.

Quanto à variável género, foram as professoras que manifestaram, em média, atitudes mais positivas nomeadamente nas dimensões direito à inclusão e comportamento dos alunos com NEE. Quanto à variável idade, foram os professores na faixa etária intermédia que manifestaram, em média, atitudes mais positivas; também foram os docentes com alguns anos de exercício (não no início nem no fim da carreira) que apresentaram, em média, atitudes mais positivas; em relação ao nível de ensino os professores do pré-escolar que apresentaram, em média, atitudes mais positivas. Os professores que na formação inicial tiveram disciplinas que os prepararam para a intervenção com alunos NEE e, também, os professores que exercem a função de professor do ensino especial apresentaram, em média, valores estatisticamente superiores aos outros professores na maior parte as dimensões da escala de atitudes.

Nas questões relativamente às condições que os professores consideram relevantes o processo de inclusão ter sucesso, os resultados foram observados na generalidade da amostra e, comparados com os resultados obtidos por Paiva (2012) havendo uma hierarquização diferente, com mais alta prioridade para a existência de técnicos especializados nas escolas. Da análise qualitativa foi notório que os entrevistados consideram a inclusão benéfica para

todos os alunos em geral, pois permite a igualdade de oportunidades e equidade nas respostas educativas. Quanto à condição existência de técnicos especializados, apontam para a necessidade de uma equipe de trabalho integrada, de um suporte maior aos professores que têm nas suas mãos a tarefa de incluir alunos com NEE, que a inclusão extrapola os limites da escola chegando às famílias e a outras instituições. Apontam que medidas economicistas do poder central são bloqueadoras da inclusão.

A atitude dos professores para a inclusão escolar parte do pressuposto de que todos estão na escola para aprender e as atitudes positivas de quem interage com eles constitui um desafio para resolver os problemas com trabalho de pesquisa, momentos/espço de reflexão e autoformação e, também, para que o professor reveja os seus conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças. As atitudes dos docentes são da maior importância para a educação inclusiva efetiva.

As metodologias de ensino para a inclusão escolar vieram realçar não só a importância das atitudes dos professores na natureza e qualidade de uma relação pedagógica produtiva valorizadora da identidade pessoal do aluno e suporte basilar da sua evolução, favorável ao seu construtivo progresso do seu sucesso escolar mas também os entrevistados sublinharam a importância das metodologias que vão ao encontro de respostas flexíveis, estruturadas numa perspectiva funcional e de aprendizagens significativas, realizadas em contexto de sala de aula, não esquecendo a tónica da socialização de modo a atender ao máximo as necessidades educativas especiais.

A escola inclusiva será promissora do enriquecimento da sociedade quando na sua prática inclusiva esteja subjacente a atitude com que se perspectiva a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão a nível de escola e a nível central. Um dado importante foi a constatação de ser sentida a necessidade de um apoio mais sistemático por parte de professores e outros técnicos com formação especializada para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Também, a articulação e colaboração para o diagnóstico, planificação de atividades, avaliação e reflexão das mesmas para a promoção do ensino aprendizagem que é fundamental na inclusão e no sucesso escolar de todos os alunos e na adequação de respostas educativas.

O presente estudo assume várias limitações – convém referir que a amostra em estudo

não permite generalizar os resultados. Sublinha-se, ainda, que sendo um estudo transversal, não é possível verificar as mudanças que vão ocorrendo nas atitudes perante a escola inclusiva.

A situação de entrevista, em que os professores são confrontados com alguns fatores que se encontram relacionados com processos de funcionamento cognitivo e psicológico pode levar os mesmos, consciente ou inconscientemente a ocultarem alguns dados.

Seria importante, fazer estudos para recolher dados de outros agentes educativos e, também, de membros das estruturas da administração pública sobre esta temática.

Recomendações - nesta perspetiva, e no que concerne a futuras investigações, talvez fosse importante conhecer as atitudes dos professores, através de estudos longitudinais de forma a poder-se perceber as mudanças que ocorrem na perceção sobre a escola inclusiva à medida que a vão experienciando na sua prática pedagógica. Também, o estudo das atitudes dos discentes em geral e, especificamente dos alunos com NEE, da família e de outros profissionais designadamente dirigentes de agrupamentos e técnicos exteriores à escola seriam valiosos, numa ótica de triangulação de fontes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. D. (2004). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Santa Maria, Brasil.

Ainscow, M. (1997). Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In C. Clark; D. Dyson e A. Millward; (Eds) *Towards Inclusive School?* London: David Fulton Publisher, pp. 63- 77.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp.129-147.

Avramidis, E. 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, pp. 367-389.

Ballard, K. (1997). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In C. Clark; L. Dyson; Millward (Eds) *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publisher, pp. 1-14.

Banerji, M. e Dailey, R. (1995). A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), pp. 511-522.

Bautista, R. (Coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Beyer, H. O. (s/d). O método do Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicológico de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais, *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Beyer, H. O. (1996). *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação.

Bender, W. N., Scott, K. e Vail, C. O. (1995). Teachers attitudes toward increased main streaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.

Bolieiro, S. F. M. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* (em linha). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>>. Consultado em: 5-5-2015.

Brennam, W. k. (1990). *El currículo par ninõs com necessidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Bueno, D.; Nunes, M. L. (2012). *Manual de publicação da APA* (6.^a ed.). – Porto Alegre.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. 2.^a ed. Lisboa: Universidade Aberta.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário (2006). *A escola tem futuro: das promessas às incertezas*. Editora Penso Castro Silva, J. e Morgado (2004). Support teachers` beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, Vol. 31, pp. 207-214.

Castro, Silva, I. e Teodoro, A. (2007). *Facilitadores da colaboração entre professores: efeitos das variáveis género, tempo de serviço, área científico-pedagógica*, VI simpósio de investigação em Psicologia, Évora.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pontos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary C`hool Teachers`Attitude Towards Inclusive Educacion*. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174842.pdf>>. Consultado em: 5-5-2015.

Cool, Marchesi e Palácios (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educacional* (Org.) César Cool, Álvaro Marchesi, Jesús P., 2.^a ed. Porto Alegre, ArtMed.

Correia, L. M. (1999). Alunos com NEE nas classes regulares. 1 - *Coleção educação*

especial. Porto: Porto editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005, a). *A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Atas do encontro internacional educação.

Correia, L. M. (2005, b) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2006). Educação especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de educação especial e reabilitação*, 13, 65-82.

Correia, L M. (2008). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. *Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional*. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

Correia, L M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão. In Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão* (2.^a ed.). Porto, Porto Editora, pp. 11-40.

Correia, L. M. e Martins, A. P. (2002). *Inclusão: um guia para educação e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In Rodrigues D. – *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (2003). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In *Seminários e Colóquios*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Costa, A. M. , Leitão. F. R. , Morgado, J., Pinto, J. V. (2006). *Promoção da Educação inclusiva em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Denmark, O. (2011). Formação de professores para a inclusão na Europa: Desafios e oportunidades. *Agência europeia para o desenvolvimento da educação especial TE4i* www.european-agency.org. Consultado em: 5-5-2015.

- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra. Coimbra Editora, Limitada.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- Eizirik, Marisa (2001). *Educação e Escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*. 14 (2).
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. *Baltimore* : Universidade Parke Press.
- Ghiglione, R. e Matalon, M. (1993). *O Inquérito-teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gotti, M. O. (1998). Integração e inclusão: nova perspetiva sobre a prática da educação especial. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*, pp. 365-372.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de motricidade humana (Forum de estudo de educação inclusiva).
- Hill, M. M. e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa, : Edições Sílabo, 2.^a ed.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de Educação Física do 1.ºCiclo face à Inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. Tese em exercício e saúde em populações especiais, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Edição de autor. Lisboa.
- Leitão, J. P. F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-espanõla de Ediciones.
- Lima, M. (2006). Atitudes: Estrutura e Mudança. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Orgs.). *Psicologia Social* (7.^a ed.). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.186-225.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: David R. (org.) *Educação e diferença*, pp. 93-108. Porto: Porto Editora.

Melero, M. (2010). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. In compañé A (org.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-66). Zaragoza: Mira Editores.

Marôco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*, 3.^a ed., Edições Sílabo, L. Mesquita, M. H. e Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, 1994, 7 (3), pp. 55-72.

Morissette, D. e Gingras (1994). *Como ensinar Atitudes – Planificar, intervir e avaliar*: Porto, Edições Asa.

Monteiro, V. (2008). *Atitudes dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência*. Departamento de desporto, Universidade do Porto, Porto.

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*, pp.73-88. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2009) Educação Inclusiva nas escolas atuais: contributos para a reflexão, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho.

Ñeiva, E.R. e Mauro, T.G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes. IN Elaine, Rabelo Neiva, Cláudio Vaz Torres (org). *A psicologia social no Brasil*: Porto Alegre Artmed.

Neto, F. (1998). *Psicologia social*: 1.º volume. Lisboa, Universidade Aberta.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educação*, 350:203- 21 (em linha). Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es/re350/re-09 por pdf>. Consultado em: 19-5-2014.

Oliveira, V. (2003). *Atitude dos professores face à inclusão das crianças autistas*. Tese de mestrado, Universidade técnica de Lisboa, Faculdade de motricidade humana, Lisboa.

Omote, S. , Oliveira, A. e Baleotti, L. R. e Martins, S. (2005). Mudanças de atitudes em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398.

ONU (1975). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas

Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA.

Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz.

Pereira, Filomena (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. 2.^a ed. Lisboa: Ed. Secretariado nacional de reabilitação.

Perdigão, R., Casas-Novas, T., Gaspar, T. (2014). *Relatório Teórico- Políticas Públicas de Educação Especial*. CNE. Disponível em: <www.cnedu.Pt/content/noticias/CNERecomendação- EE.PDF>. Consultado em: 5-6-2014.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Pombo, Olga (2003). *O insuportável brilho da escola*- wordpress.com. Disponível em: <<https://escutaracidade.files.wordpress.com/2014/12escutar-a-cidade-3-olga-pombo.pdf>>. Consultado em 19.5.2014

Quivy, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora. Porto.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões concetuais e metodológicas. *Boletim da sociedade portuguesa de educação física*, 24/25, pp. 75-81.

Rodrigues, D. (2006, a). *Investigação em educação inclusiva*. Faculdade de motricidade humana. Lisboa.

Rodrigues, D. (2006, b). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Forum de estudos de educação inclusiva).

Rodrigues, D. e Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa. Faculdade de motricidade humana.

Saleiro, Tiago. (2014). *Educação especial: o lado mais frágil do Estado Social*. Disponível em: <www.educare.pt/opinião/artigo/ver/?id=27662&langid=1>. Consultado em: 25-6-2014.

Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In Duarte, J. e Franco D. (orgs) *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. (2012). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona Educação*, v. 19, nº 19.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as primeiras práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 105-149, CIED- Universidade do Minho.

Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e directores. *Psicologia em Estudo*, Maringa, V.10, n.º2, pp. 227-234, maio/agosto.

Santos, B. R. (2007). Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos. *Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, J, e César, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e outros Agentes Educativos face à Inclusão. *Interações*, 14, pp. 156-184.

SNS (1996). Inquérito Nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens; resultados globais. *Cadernos SNR n.º 9*. Secretariado Nacional da Reabilitação, Lisboa.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. *Inovação*, 7, v. 44. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

Vaz, J. (2005). *Atitudes dos professores do Ensino Básico Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores - ideias e práticas*. Lisboa: Porto Educa. Warwick, Cliff (2001). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues, David (2001). (Org.).

Educação, diferenças. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto. Ed. Porto editora, pp.109-122.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário dirigido aos docentes do Agrupamento da Pontinha

QUESTIONÁRIO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Objetivo deste Questionário

Este questionário tem como objetivo reunir informações sobre a inclusão escolar.

Confidencialidade

Todas as informações prestadas no âmbito deste questionário são estritamente confidenciais. Não será possível reconhecer/identificar os indivíduos que participam neste estudo.

Utilidade

Como símbolo do nosso apreço pela sua participação podemos enviar um relatório com as conclusões do estudo que incluirá sugestões para a escola, sobre esta temática.

Se pretende receber escreva o seu e- mail: _____

Como preencher o Questionário

Neste questionário não há respostas certas ou erradas.

O importante é a sua perceção individual sobre as questões colocadas. Selecione no a opção que melhor reflete a sua opinião.

Este questionário foi concebido para ser preenchido de forma simples e breve.

Obrigado pela sua colaboração

1.ª Parte (Caraterísticas Pessoais e Profissionais)

1. Idade

≤ 30 anos de 31 a 40 de 41 a 50 >50

2. Género

Masculino Feminino

4. Anos de serviço

até 5 de 6 a 15 de 16 a 24 mais de 24 anos

9. Tipo de professor

Titular de Turma Educação Especial

10. Grau de ensino que leciona

Pré-escolar 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo

5. Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o(a) preparasse para a intervenção com alunos com NEE's?

Sim Não

6. Tem formação especializada em Educação Especial? (Se assinalou Não siga para 8.ª questão)

Sim Não

7. Se possui formação espacializada em Ensino Especial, qual o grau?

Pós-graduação Mestrado Doutoramento

8. Na actualidade do Sistema Educativo a escola inclusiva é uma realidade?

Sim Incipiente Não

2.ª Parte (Atitudes dos professores)

1. Para cada afirmação clique, por favor, na opção que melhor exprime a sua opinião (assinale uma só hipótese).

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1) O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	?	?	?	?	?
2) O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"	?	?	?	?	?
3) É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's	?	?	?	?	?
4) Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	?	?	?	?	?
5) Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	?	?	?	?	?
6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	?	?	?	?	?
7) Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não directamente os alunos	?	?	?	?	?
8) Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	?	?	?	?	?
9) A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula	?	?	?	?	?

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
10) A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3ª Parte (Dificuldades dos Professores)

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para que seja possível a realização de um efectivo processo de inclusão (Ex: Ao atribuir 7 a uma condição a outra terá de atribuir 6 e a outra 5 e assim sucessivamente até 1).

	1	2	3	4	5	6	7
Atitudes dos professores	?	?	?	?	?	?	?
Avaliação/acompanhamento dos alunos	?	?	?	?	?	?	?
Metodologias de ensino	?	?	?	?	?	?	?
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	?	?	?	?	?	?	?
Materiais e recursos	?	?	?	?	?	?	?
Colaboração entre professores	?	?	?	?	?	?	?
Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)	?	?	?	?	?	?	?

Fim

ANEXO 2

Solicitação de autorização para realizar a entrevista

Caro colega:

Pretendo a vossa colaboração na resposta a uma entrevista para complementar dados sobre o assunto já inquirido neste agrupamento sobre o tema: Atitudes de professores sobre Inclusão escolar no âmbito de trabalho de Mestrado em Educação Especial orientado pela Professora Doutora Teresa Ventura.

A entrevista será breve e terá três tópicos: a opinião sobre a importância da existência de técnicos especializados, a opinião sobre as atitudes dos professores sobre a inclusão e as metodologias de ensino inclusivo.

Comprometo-me a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Antes de registar os dados no trabalho, o respondente terá oportunidade de rever as suas respostas, modificar o texto ou completá-lo se assim o entender.

Muito atentamente,

Luis Miguel Pires de Carvalho Drummond

ANEXO 3

Guião de entrevista

Objetivo Geral: Recolher informações sobre a inclusão escolar de alunos NEE			
Blocos	Objetivos específicos	Formulários dos tópicos	
I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o respondente.	- Informar sobre os objetivos do trabalho a realizar; - Solicitar a colaboração do professor, assegurando o anonimato das informações/opiniões	
II Importância da existência de técnicos especializados	Caraterizar em que medida a existência de técnicos especializados contribui para assegurar a inclusão de alunos com NEE.	-Opinião sobre a importância da existência de articulação/colaboração entre agentes educativos; -Aspectos essenciais a ter em atenção ao nível de organização, implementação e apoio no trabalho inclusivo.	
III Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidade educativas especiais.	Caraterizar a opinião dos professores face à inclusão de alunos com NEE	- Opinião acerca da inclusão de alunos NEE na escola; - Preocupações; -Vantagens da inclusão...	
IV Metodologias de ensino	Identificar como o professor pode contribuir para práticas inclusivas.	- Opinião sobre a pertinência de metodologias próprias para a inclusão; - Alterações que a inclusão traz ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.	

ANEXO 4

Grelha das entrevistas

Professores	Importância da existência de técnicos especializados	Atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE em salas	Metodologias de ensino Práticas docentes
P1	<p>São todos muito importantes para contribuir na execução das atividades curriculares. São da máxima importância.</p> <p>Os técnicos especializados ajudam a implementar as atividades ao longo do ano.</p> <p>São necessários, principalmente os professores de ensino especial para acompanharem os alunos que não têm autonomia.</p> <p>Os técnicos especializados são escassos por medidas economicistas, não chegam para dar resposta aos alunos NEE. Eu vejo pouco retorno se não houver técnicos especializados.</p> <p>Com mais técnicos especializados haveria maior sucesso porque os professores do ensino regular um número elevado de alunos por turma. Por vezes existe mais do que um nível ensino de escolaridade dentro da sala de aula e com alunos NEE que precisam de muito apoio e não há.</p> <p>Articulação entre professores do ensino especial e os restantes técnicos e agendar para elaboração do PEI do aluno.</p>	<p>Eu concordo com a inclusão nas salas de aula do ensino regular pois permite que todos os alunos convivam com a diferença e tenham todos a mesma oportunidade nas respostas educativas.</p> <p>Os alunos com NEE e todos os outros desenvolvem competências sociais se socializarem todos em conjunto.</p> <p>Cada aluno é um caso e aí a minha atitude de incluir passa a ser multifacetada consoante a turma que tenho para dar resposta a todos.</p> <p>Atitudes positivas permitem que todos convivam com a diferença dos alunos com NEE.</p>	<p>-Penso que o mais importante é a articulação entre o professor do ensino especial, do regular e os restantes técnicos para fazer o diagnóstico.</p> <p>É importante partilhar informação entre o professor do ensino regular e o do ensino especial – Prática de Trabalho colaborativo.</p> <p>É importante a articulação entre o professor do ensino regular, do professor de EE e os restantes técnicos para a elaboração do PEI dos alunos.</p> <p>A turma deve ser sempre reduzida e haver o máximo de dois alunos em cada turma que tenha alunos com NEE para que as metodologias inclusivas resultem. Desenvolvo trabalhos entre grupos de alunos (tutória entre pares).</p> <p>Instrumentos de avaliação diferenciados são importantes</p>
P2	<p>São muito importantes e não podem deixar de existir. Deve haver técnicos especializados para não falhar a elaboração dos planos (PEI). O apoio e desenvolvimento psicológico feito pelos técnicos especialistas é que fazem com que os alunos com NEE superem as dificuldades e tenham sucesso escolar. Os técnicos especializados ajudam as famílias por vezes estão desmotivadas e com sentimentos de revolta Penso que o Ministério com as medidas economicistas, porque não coloca o</p>	<p>Concordo absolutamente que os alunos com NEE estejam na sala regular.</p> <p>Uma sociedade inclusiva implica uma escola inclusiva e esta tem a particularidade de modelar a primeira onde todos se socializam.</p> <p>O espaço escolar é uma maneira extraordinária de desenvolver competências sociais e até conhecimentos culturais entre todos.</p>	<p>Sou a favor da tutória por parte dos alunos da turma com perfil para ajudarem dentro e fora da sala de aula.</p> <p>Encontrar metodologias para a aprendizagem ser mesmo diferenciada e individualizada.</p> <p>Participo o mais que posso nas adequações que vêm nos PEI dos alunos para fazer adequações.</p> <p>Entro sempre em contacto com a psicóloga e o professor de ensino especial para tirar dúvidas e ter sempre a planificação em dia ,</p>

	<p>número normal de técnicos nas escolas, não vai a lado nenhum. Participo o mais que posso nas adequações dos planos dos alunos para fazer adequações.</p>	<p>O sucesso escolar é o progresso educativo não é apenas os resultados académicos mas toda a preparação para a inclusão na sociedade.</p> <p>Incluindo os resultados são significativos para todos e o sucesso escolar é progresso para ter melhores resultados académicos.</p> <p>O processo da inclusão está a ser um processo lento, por isso é que é difícil atitudes positivas., nem sempre acontecem..</p>	<p>apesar que no dia-a-dia improviso bastante.</p> <p>Peço a colaboração dos técnicos especializados na ajuda para implementar/apoiar as atividades lectivas e extracurriculares.</p>
P3	<p>A presença dos técnicos especialistas são muito importantes na escola. Apoiam na construção de materiais pedagógicos específicos . Ajudam nas atividades letivas e extra- curriculares, nos intercâmbios e visitas de estudo. Os técnicos especializados são escassos para as necessidades que colocam a todos os níveis em especial no desenvolvimento do currículo traçado individualizado para cada aluno com NEE. Ajudam a diagnosticar as dificuldades específicas dos alunos.</p>	<p>Concordo plenamente que os alunos específicos estejam com os outros.</p> <p>Uma sociedade inclusiva implica uma escola inclusiva e esta tem a particularidade de modelar a primeira onde todos se socializam.</p> <p>As atitudes de aceitação das diferenças são evidentes junto dos diferentes agentes do ensino e alunos em geral.</p> <p>É das boas atitudes em relação à inclusão que nasce o sucesso académico.</p> <p>Falta condições a todos os níveis para serem criadas atitudes positivas em relação à inclusão.</p>	<p>Valorizo a metodologia colaborativa entre o professor do ensino especial e o professor do ensino regular para haver adaptações curriculares.</p> <p>Haver trabalho de equipa na elaboração do PEI do aluno com NEE.</p> <p>Trabalho de tutoria entre alunos (equipa criando atividades direcionadas para os alunos NEE onde todos possam participar é uma metodologia que dá resultado. Na avaliação deve haver responsabilidade, encontros formais/informais entre os intervenientes.</p> <p>Peço ajuda para diagnosticar as dificuldades específicas dos alunos.</p>
P4	<p>Claro que são muito importantes dado que são especialistas. transmitem novas maneiras de “olhar” o assunto da inclusão escolar. Ajudam a fazer o diagnóstico para a construção do (PEI) para os alunos</p>	<p>Concordo claro porque a escola é o local por excelência para incluir e promover o desenvolvimento de todos na sala regular.</p> <p>A escola promove desenvolvimento socializando</p>	<p>É necessário fazer o diagnóstico para obter dados sobre o ritmo de aprendizagem, das suas</p>

	<p>com NEE.</p> <p>Ajudam a estabelecer objetivos na elaboração dos planos para os alunos NEE.</p> <p>Dão apoio ao professor de ensino regular (ajuda a superar a desmotivação do professor de ensino regular). São fundamentais porque sensibilizam todos os agentes educativos para aquisição de formação específica nesta área. O governo devia ser menos economicista e apostar mais na formação especializada e colocar mais técnicos especialistas nas escolas.</p> <p>Os técnicos especializados ajudam a elaborar materiais de apoio pedagógico (principalmente os professores de ensino especial).</p>	<p>todos os alunos em conjunto.</p> <p>As atitudes dos professores bem preparados para incluir promovem e favorecem o desenvolvimento integral onde todos os alunos podem conviver com a diferença dos outros e aprendem com isso para concorrer para o sucesso escolar de todos principalmente dos que mais precisam.</p> <p>Os alunos convivem com a diferença dos outros e aprendem com isso, que é uma coisa de futuro.</p>	<p>necessidades.</p> <p>Diferenciar a metodologia de acordo com cada aluno – com a ajuda de outros alunos em grupo. Trabalho de equipa de carácter colaborativo (partilha com os técnicos – todos falarem a mesma linguagem.</p> <p>Preparar fichas de avaliação adequadas às aprendizagens.</p>
P5	<p>Dado a importância de desenvolver todos os alunos com ou sem NEE, os técnicos especializados são da máxima importância. Ajudam a elaborar os planos específicos.</p> <p>Motivam todos os agentes educativos. Os alunos com NEE têm de ser acompanhados dentro e fora da sala porque não têm autonomia e os técnicos especializados ajudam a traçar estratégias. Falam com os alunos e motivam-nos para eles desenvolverem bem as tarefas escolares porque a atenção dos alunos com NEE por vezes nem 5 minutos estão concentrados.</p>	<p>Concordo e muito que os professores tenham atitudes de incluir alunos normais com os alunos que têm dificuldades. Para mim não faz sentido pensar ao contrário, a socialização dos alunos NEE com os outros é benéfico. Não interessa a cultura específica e o modo de ser de cada aluno ou se o aluno tem limitações (NEE) pois ao lidarem bem com as diferenças afasta a exclusão.</p> <p>Os agentes educativos devem encontrar maneiras para que todos se desenvolvam e alcancem o sucesso escolar. Claro que isso requer muitas medidas, a dificuldade é encontrar soluções, pois a inclusão é a igualdade de oportunidade de sucesso para todos.... Não é?</p> <p>O processo de inclusão não está a ser bem conduzido pelo Ministério para os professores criarem atitudes positivas.</p>	<p>Os professores devem saber o estilo de cada aluno com NEE e assim criar materiais para dar respostas individualizadas ao PEI ou seja fazer uma pedagogia diferenciada.</p> <p>Planear com base na avaliação/diagnóstico dos técnicos especializados e de acordo com as limitações. Fazer adaptações específicas sempre em sintonia com as características da família.</p> <p>Os alunos com NEE requerem muito apoio e é bastante desgastante quando temos vinte e quatro alunos ou mais</p>

<p>P6</p>	<p>Considero muito importante. O número de técnico é escasso. Nós professores do ensino regular, comentamos que há alunos que necessitavam o dobro, do apoio que têm porque os alunos com NEE precisam de serem mais estimulados e acompanhados para realizarem as tarefas porque a atenção deles é fraca, por vezes nem 5 minutos estão concentrados, não são capazes de realizar trabalhos autonomamente.</p> <p>Alguns alunos com NEE têm muitos outros problemas complicados de saúde que é um outro aspeto que faz com que tenham pouco aproveitamento e necessitam de muito apoio no desenvolvimento dos planos.</p> <p>Participam no diagnóstico para traçar objetivos.</p> <p>Ajudam na elaboração/programação dos planos específicos dos alunos com dificuldades.</p>	<p>Concordo, claro que sim, os alunos NEE devem estar nas turmas com os outros sem reservas.</p> <p>As atitudes positivas na aceitação da inclusão concorrem para a sensibilização, para o progresso no futuro.</p> <p>Já exerci onde não havia alunos com NEE e os alunos eram mais egocêntricos. Aqui neste agrupamento podemos dizer que não há exclusão e que os alunos lidam bem com as diferenças, o que é bom..</p> <p>O que é importante é a socialização numa perspetiva de inclusão para um bom futuro. Então isso aí é bom para todos porque as atitudes mudam no sentido positivo.</p> <p>Ter atitude positiva de fazer adaptações específicas sempre em sintonia com as características da família.</p>	<p>A planificação e a organização da metodologia para as atividades tem que ser realizadas por equipas multidisciplinares que fazem o diagnóstico de acordo a ir ao encontro das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos para o professor do ensino regular não se sentir só. É preciso existir um trabalho de colaboração entre todos os intervenientes.</p> <p>Elaborar e dar resposta ao PEI na sala de aula acontece porque é necessário fazer adaptações curriculares.</p> <p>Também é necessário o feedback com a família.</p> <p>Com turmas grandes as práticas izadas são difíceis.</p> <p>É preciso haver uma metodologia colaborativa entre todos os intervenientes.</p>
-----------	--	--	---

ANEXO 5

Quadro 1 - Resultados das unidades de registo sobre a relevância da existência de técnicos especializados

Categories	Subcategories	Indicators	Units of record
Assegurar	Opinião dos respondentes	São de grande/máxima importância	São todos muito importantes para contribuir na execução das atividades curriculares (P1); São da máxima importância (P1); São muito importantes e não podem deixar de existir (P2); A presença dos técnicos especializados na escola é muito importante (P3); Claro que são muito importantes dado que são especialistas, transmitem novas maneiras de “olhar o assunto da inclusão escolar (P4); Dado a importância de desenvolver todos os alunos com ou sem NEE os técnicos especializados são da máxima importância (P5); Considero muito importante (P6)
	Importância do Apoio e acompanhamento	Colaboração no diagnóstico e estabelecimento de objetivos	Ajudam a diagnosticar as dificuldades específicas dos alunos (P3); Ajudam a fazer o diagnóstico e objetivos (P4); Participam no diagnóstico e traçar objetivos (P6)
		Colaboração na elaboração dos planos	Deve haver técnicos especializados para não falhar a elaboração dos planos (P2); Ajudam a estabelecer objetivos na elaboração dos planos para os alunos NEE (P4); Ajudam a elaborar os planos específicos (P5) Ajudam na elaboração/programação dos planos específicos dos alunos com dificuldades (P6).
		Colaboração na implementar/apoiar os planos educativos	Os técnicos especializados ajudam implementar as atividades letivas ao longo do ano (P1); Os técnicos especializados ajudam a implementar as atividades letivas, extra-curriculares nos intercâmbios e nas visitas de estudo (P3); Dão apoio ao professor do ensino regular (ajuda a superar a desmotivação do professor regular) (P4); Alguns alunos com NEE têm muitos problemas complicados de saúde que é outro aspeto que faz com que tenham pouco aproveitamento e necessitam de muito apoio no desenvolvimento dos planos (P6).
	Participação na elaboração de materiais pedagógicos	Apoiam na construção de materiais pedagógicos específicos (P3); Os técnicos ajudam na elaboração de	

			materiais de apoio pedagógico (principalmente os professores de ensino especial) (P4)
	Desenvolvimento psicológico	Dão apoio psicológico; na resolução de problemas pessoais e construção da autonomia dos alunos	São necessários , principalmente os professores de ensino especial para acompanharem os alunos que não têm autonomia (P1); O acompanhamento e desenvolvimento psicológico feito pelos técnicos especializados é que faz com que os alunos superem as dificuldades (P2); Os alunos com NEE têm de ser acompanhados dentro e fora da sala de aula porque não têm autonomia e os técnicos especializados ajudam a traçar estratégias (P5); Nós professores do ensino regular comentamos que há alunos que necessitavam do dobro do apoio que têm porque os alunos com NEE precisam de ser estimulados e acompanhados para realizar as tarefas porque a atenção deles é fraca, por vezes nem 5 minutos estão concentrados, não são capazes de realizar trabalhos autonomamente (P6)
Sensibilização para a formação sobre a inclusão	Envolvimento na formação e resolução de problemas	Motivam os alunos e agentes educativos (incluindo família) e sensibilizam para formação especializada.	Os técnicos especializados motivam as famílias que por vezes estão desenvolvendo sentimentos de revolta (P2); Motivam todos os agentes educativos (P5); Falam com os alunos e motivam-nos para eles desenvolverem as tarefas escolares porque a atenção dos alunos com NEE por vezes nem 5 minutos estão concentrados (P5) São fundamentais porque sensibilizam todos os agentes educativos para aquisição de formação específica nesta área. (P4);
Entraves	Medidas economicistas a nível superior	Falta de técnicos especializados	Os técnicos especializados são escassos por medidas economicistas, não chegam para dar resposta aos alunos NEE (P1); Eu vejo pouco retorno se não houver técnicos especializados (P1); Se houvesse mais técnicos especializados haveria maior sucesso porque os professores do ensino regular têm um número elevado de alunos por turma e alguns deles com NEE (P1) Por vezes existe mais do que um ano de escolaridade dentro da mesma sala de aula e ainda com alunos NEE que precisam de apoio e não há (P1); Penso que o Ministério

			<p>com as medidas economicistas porque não coloca técnicos especializados em número normal nas escolas não vai a lado nenhum (P2); Os técnicos especializados são escassos para as necessidades que se colocam a todos os níveis em especial no desenvolvimento do currículo traçado individualmente para cada aluno NEE (P3); O Governo devia ser menos economicista e apostar mais na formação especializada e colocar mais técnicos especialistas nas escolas.(P4) O número de técnicos especializados é muito escasso (P6)</p>
--	--	--	--

ANEXO 6

Quadro 2 - Resultados das unidades de registo sobre a Relevância sobre as atitudes dos professores perante o processo de inclusão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Assegurar a inclusão	Opinião dos respondentes	Opinião positiva	Eu concordo com a inclusão nas salas de aula de ensino regular na escola, pois permite que todos os alunos convivam com a diferença e tenham todos a mesma oportunidade nas respostas educativas (P1); Eu concordo absolutamente que os alunos NEE estejam nas salas regulares (P2); Concordo plenamente que os alunos com especificidades estejam com os outros (P3); Concordo claro, porque a escola é o local de excelência para incluir e promover o desenvolvimento de todos os alunos na sala regular (P4); Concordo e muito que os professores tenham atitudes de incluir alunos normais com os outros que têm dificuldades. (P5); Concordo, claro que sim. Os alunos NEE devem estar nas turmas com os outros sem reservas (P6).
Razões favoráveis	Contribuição para a socialização	A sociedade implica uma escola inclusiva para todos - Socialização	Os alunos com NEE e todos os outros desenvolvem competências sociais se socializarem todos em conjunto (P1); Uma sociedade inclusiva implica uma escola inclusiva e esta tem a particularidade de modelar a primeira onde todos se socializam (P3); A escola promove o desenvolvimento, socializando todos os alunos (P4) Para mim não faz sentido pensar ao contrário, a socialização dos alunos NEE com os outros é benéfico (P5); O que é importante é a socialização numa perspetiva de inclusão para um bom futuro(P6)
	Contribuição para a aprendizagem	Da inclusão nasce o sucesso escolar	Cada aluno é um caso e aí a minha atitude de incluir passa a ser multifacetada consoante a turma que tenho para dar resposta ao sucesso de todos (P1); Incluindo, os resultados são significativos para todos e o sucesso escolar é o progresso para ter melhores resultados académicos (P2); É das boas atitudes em relação à inclusão que nasce o sucesso académico (P3); As atitudes dos professores bem preparados para incluir promove e favorece o desenvolvimento integral e onde todos os alunos podem conviver com a diferença dos outros e aprendem com isso para concorrer para o sucesso escolar (P4); Os agentes educativos devem encontrar maneiras para que todos se desenvolvam e alcancem o sucesso escolar. Claro que isso requer muitas medidas, a dificuldade é encontrar soluções, pois a inclusão é a igualdade de oportunidades

	Ganhos das atitudes positivas	Aceitação das diferenças têm uma grande perspectiva de futuro	Atitudes positivas permitem que todos aprendam a conviver com a diferença dos alunos com NEE (P1); As atitudes de aceitação as diferenças são evidentes juntos dos diferentes agentes educativos e alunos em geral (P3); Os alunos convivem com a diferença dos outros e aprendem com isso, porque é uma coisa do futuro (P4); Não interessa a cultura específica e o modo de ser de cada aluno ou se o aluno tem limitações (NEE), pois ao lidarmos bem com as diferenças afasta a exclusão (P5); Atitudes positivas de inclusão é sensibilização para o progresso futuro (P6)
Entraves	Dificuldades	Problemas na condução do processo de inclusão	O processo de inclusão está a ser um processo lento, por isso é que as atitudes positivas nem sempre acontecem (P2); Falta condições a todos os níveis para serem criadas atitudes positivas (P3); O processo de inclusão não está a ser bem conduzido pelo Ministério, para os professores criarem atitudes positivas (P5)

ANEXO 7

Quadro 3 - Resultados das unidades de registo sobre a Relevância das metodologias inclusivas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo.
Articulação colaborativa entre educativos	Propostas articulação/interacção para o progresso do aluno	Diagnóstico	Penso que o mais importante é a articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial para fazer o diagnóstico (P1); É necessário fazer o diagnóstico para ter dados sobre o ritmo de aprendizagem e das necessidades (P4); Planear com base na avaliação/diagnóstico dos técnicos especializados e de acordo com as limitações (P5); A planificação e a organização da metodologia para as atividades tem de ser realizada por equipas multidisciplinares que fazem o diagnóstico de acordo a ir ao encontro das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, para o professor do ensino regular não se sentir só (P6)
		Trabalho colaborativo	É importante partilhar informação entre o professor do ensino regular e o professor de ensino especial - Práticas de trabalho colaborativo (P1); Valorizo a metodologia colaborativa entre o professor do ensino especial e o professor do ensino regular para haver adaptações curriculares. (P3); Trabalho de equipa de carácter colaborativo (partilha com técnicos - Todos falarem a mesma linguagem (P4); É preciso existir um trabalho de colaboração entre todos os intervenientes (P6)
		Elaboração do PEI /adaptações	É importante a articulação entre o professor do ensino regular, do professores do EE e os restantes técnicos para a elaboração do PEI dos alunos (P1); Participo o mais que posso nas adequações dos PEI dos alunos para fazer as adequações (P2); Haver trabalho de equipa na elaboração do PEI do aluno com NEE (P3); Elaborar e dar resposta ao PEI em sala de aula acontece porque é necessário fazer adaptações curriculares (P6)
	Interacção entre agentes educativos e família	Diálogo com as famílias	Fazer adaptações específicas sempre em sintonia com as características da família (P5); Também é necessário feedback com a família (P6).

Condições desenvolvimento metodologias inclusivas	Interacções com os alunos e (relação pedagógica)	Pedagogia diferenciada	Entro sempre em contato com a psicóloga e o professor de ensino especial para tirar dúvidas e ter sempre a planificação em dia, apesar que no dia-a-dia improviso bastante (P2); Os professores devem saber o estilo de cada aluno com NEE, e assim criar materiais para dar resposta individualizada ao PEI ou seja uma pedagogia diferenciada (P5);
		Tutoria	Desenvolvo trabalho de equipa entre grupos/de alunos (tutoria entre pares) (P1); Sou a favor da tutoria por parte dos alunos da turma com perfil para ajudarem dentro e fora da sala de aula (P2); Trabalho de tatória entre alunos (equipa) criando atividades direcionadas para os alunos com NEE onde estes possam participar, é uma metodologia que dá resultado. (P3); Diferenciar a metodologia de acordo com cada aluno – com a ajuda de outros alunos em grupo (P4)
		Aplicar avaliação específicas	Instrumentos de avaliação diferenciados são importantes (P1); Na avaliação deve haver responsabilidade - encontros informais/formais entre os intervenientes (P3); Preparar fichas de avaliação adequadas às aprendizagens (P4)
Entraves	Dificuldades pedagógicas	Número de alunos	A turma deve ser sempre reduzida e haver o máximo de dois alunos em cada turma com NEE para que as metodologias inclusivas resultem (P1); Os alunos com NEE requerem muito apoio e é bastante desgastante quando temos vinte e quatro alunos ou mais (P5); Com turmas grandes as práticas individualizadas são difíceis (P6)