

Micaela Antónia Sousa Ramos Ferreira de Melo

**As Atitudes de Educadores de Infância do Ensino Público e das Instituições
Particulares de Solidariedade Social face à Inclusão de Crianças com Necessidades
Educativas Especiais na sala regular, na ilha de São Miguel, Açores**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Micaela Antónia Sousa Ramos Ferreira de Melo

**As Atitudes de Educadores de Infância do Ensino Público e das Instituições
Particulares de Solidariedade Social face à Inclusão de Crianças com Necessidades
Educativas Especiais na sala regular, na ilha de São Miguel, Açores**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Micaela Antónia Sousa Ramos Ferreira de Melo

**As Atitudes de Educadores de Infância do Ensino Público e das Instituições
Particulares de Solidariedade Social face à Inclusão de Crianças com Necessidades
Educativas Especiais na sala regular na ilha de São Miguel - Açores**

Micaela Antónia Sousa Ramos Ferreira de Melo

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Ciências de Educação – Educação Especial na
especialização cognitivo motor, sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Resumo

Ao longo do século XX assistimos a múltiplas mudanças na sociedade que influenciaram inequivocamente, o funcionamento da Escola, levando-a a fazer com que esta alterasse conceitos, conteúdos e práticas no sentido de se assumir, efetivamente, como uma “escola para todos”. Neste contexto, considera-se que o docente é um elemento chave em todo o processo para a concretização da filosofia inclusiva.

Deste modo, o objetivo primordial deste trabalho é recolher o conjunto de atitudes e práticas que definem a acção quotidiana dos educadores de infância da rede Pública e da rede das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala regular na ilha de São Miguel, a fim de analisar o modo como o apoio pedagógico, o tempo de serviço e a formação profissional influenciam as atitudes e as práticas pedagógicas atrás referidas.

Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário repartido em três partes, a saber: Parte I – recolha de dados pessoais e profissionais; Parte II - obtenção de repostas sobre dados de opinião face à inclusão e NEE; Parte III – apresentação de uma Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI), com base na escala de Likert de quatro níveis (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4-Concordo Completamente).

Os resultados obtidos demonstram, claramente, as diferenças existentes entre os educadores que lecionaram no Ensino Público e os que trabalham nas IPSS, relativamente às atitudes face à inclusão de crianças com NEE nas salas regulares. Assim, nas dimensões Formação, Recursos, e Alteração do papel/responsabilidade acrescidas, verifica-se que os educadores de infância da rede IPSS têm atitudes significativamente mais positivas do que os educadores de infância da rede pública. Já no que diz respeito à dimensão atual de implementação dos programas de inclusão, os resultados são opostos, isto é, os educadores de infância da rede pública têm atitudes significativamente mais positivas do que os educadores de infância da rede IPSS.

Palavras - Chaves: NEE, Inclusão, Prática Pedagógica, Organização Escolar e Atitudes

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Abstract

Social changes that took place during the twentieth century influenced the operation of the school taking these changing concepts, contents and practices towards "education for all". In this context, teacher is the key element of the whole process for the accomplishment of inclusive philosophy.

This study aims to compare the attitudes and practices of early childhood educators of the public network and those from Private Institutions of Social Solidarity network (IPSS) regarding the inclusion of children with educational needs (SEN) in regular classroom on the island of São Miguel, in order to analyse if the pedagogical support, the service time and the training influence the attitudes and the teaching practices concerning to the inclusion of children with special needs in regular classroom.

Data were collected through a questionnaire survey divided into three parts, namely in Part I we picked up personal and professional data; in Part II we obtained data based on personal answers regarding the inclusion of children whit SEN; finally in Part III we present a Scale of Attitudes to Inclusion (EAFI) based on Likert scale of four levels (1-Strongly Disagree; 2-Disagree; 3-Agree; 4-Agree Completely).

The results showed differences between the educators who teach in public network and those who are in the IPSS, in what concerns attitudes towards inclusion of children with special needs in regular classrooms. Thus, in the dimensions of Training, Resources, and Change of role / responsibility plus we realized that early childhood educators of IPSS network have significantly more positive attitudes when compared with those of the kindergarten teachers in public schools. In what concerns the current size and the implementation of inclusion programs we verify that the attitudes of early childhood educators from public network are significantly more positive than those of the kindergarten teachers in IPSS network.

Key - Words: SEN, Inclusion, Teaching Practice, School Organisation and Attitudes

Agradecimentos

Aos meus pais a quem devo tudo.

Obrigado, mais uma vez, pelo vosso inquestionável apoio incansável e pela constante motivação durante esta caminhada rumo à conquista de mais um sonho.

Ao meu irmão Marco e cunhada Paula.

Obrigado pelas palavras de contínuo encorajamento e por me terem emprestado o vosso computador quando mais precisei dele.

Aos meus sobrinhos, João e Henrique.

Obrigado pelos vossos risos e brincadeiras que me agradaram a descontrair nos momentos de maior “stress”.

Obrigado a todas as minhas colegas de trabalho.

Pelo vosso constante apoio moral e dedicação nesta nova etapa da minha vida.

Especial à Ana, à Isabel, à Marta, à Olga, à Rita, à Sara e à Selma pela vossa paciência e disponibilidade sempre demonstrada.

À Sandra e à Sofia pelo vosso companheirismo na alegria e na preocupação.

Obrigado à professora Doutora Fátima Coelho, pela sua orientação e esclarecimento.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I – Necessidades Educativas Especiais	5
1. Perspetiva histórica do conceito de Necessidades Educativas Especiais	5
2. A Escola Inclusiva	8
2.1. Da integração à inclusão	8
2.2. A Formação dos Educadores de Infância num Sistema Educativo Inclusivo.....	13
i. Formação Inicial.....	15
ii. Formação Contínua.....	16
iii. Formação Especializada.....	18
3. Organização Escolar do Ensino Público e das IPSS	19
3.1. A Escola enquanto organização escolar.....	19
3.2. Educação Pré-escolar - Rede Pública/ IPSS em contexto inclusivo	20
4. Atitudes dos educadores de Infância face à inclusão	24
4.1. Conceito de Atitudes.....	24
4.2. Atitudes Inclusivas	28
4.3. Como Medir as Atitudes	31
5. A Intervenção pedagógica para a Inclusão.....	33
5.1. Jardim de infância e o processo de ensino aprendizagem.....	33
i. Perspetivas de intervenção pedagógica com crianças com NEE na sala regular	37
ii. Estratégias para uma intervenção pedagógica com crianças com NEE na sala regular.....	40

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Capítulo II – Estudo Empírico.....	47
1. Problemática.....	47
1.1. Objetivo do Estudo.....	49
1.2. Hipóteses de Investigação.....	50
2. Método.....	51
2.1. População.....	52
2.2. Instrumentos e Procedimentos.....	53
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	56
1. Apresentação dos resultados.....	56
2. Discussão dos resultados.....	74
Capítulo IV – Conclusão.....	81
Referências Bibliográficas.....	83
Anexos.....	98
Anexo 1.....	99
Dados fornecidos pela Secretaria Regional da Educação.....	99
Anexo 2.....	101
Dados fornecidos pelo Núcleo de Apoio a Crianças e Jovens do Instituto para o Desenvolvimento Social dos Açores.....	101
Anexo 3.....	103
Inquérito.....	103
Anexo.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1: Tipos de NEE	7
Quadro 2: Sumário de algumas definições de Atitudes.....	27

Índice de Figuras

Figura 1: Componente tripartida das Atitudes	25
Figura 2: Componente das Atitudes	26

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Beneficiar de apoio pedagógico em sala de aula	56
Tabela 2 - Importância do apoio pedagógico na sala	57
Tabela 3 – Alteração de estratégias/atividades na prática pedagógica face à inclusão	57
Tabela 4 – Experiência de inclusão de crianças com NEE na sala	57
Tabela 5 - Rede Pública: Educadores de Infância com crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades	58
Tabela 6 - Rede Pública: Educadores de Infância sem crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades	59
Tabela 7 - Rede IPSS: Educadores de Infância com crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades	59
Tabela 8 - Rede IPSS: Educadores de Infância sem crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades	60
Tabela 9 - o educador de infância e o tipo de formação profissional.....	61
Tabela 10 - O educador de infância com formação sobre inclusão de alunos com NEE	61
Tabela 11 - Ordenação do tipo de NEE que mais problemas causam na sala de aula	62
Tabela 12 – Dificuldades na implementação da educação inclusiva na escola	62

Tabela 13 - Respostas à escala EAFI	63
Tabela 14 - Estatísticas descritivas das dimensões da escala EAFI	65
Tabela 15 - Correlações das dimensões da escala EAFI	66
Tabela 16 - Consistência interna das dimensões da escala EAFI	66
Tabela 17 - Inclusão vs Rede de Ensino.....	67
Tabela 18 – Alterar as estratégias/actividades vs Rede de Ensino.....	68
Tabela 19 – Teste do Qui-Quadrado	68
Tabela 20 –Alterar estratégias vs Formação de inclusão	69
Tabela 21 – Teste do Qui-Quadrado	69
Tabela 22 – Alterar estratégias/actividades vs Tempo de serviço	70
Tabela 23 – Teste do Qui-Quadrado	71
Tabela 24 - Inclusão vs Tempo de serviço	71
Tabela 25 - Teste de Kruskal-Wallis.....	72
Tabela 26 - Alterar estragéias/atividades vs apoio pedagógico	72
Tabela 27 – Teste do Qui-Quadrado	73
Tabela 28 - Teste de Mann-Whitney.....	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Género	52
Gráfico 2- Escalões etários	52
Gráfico 3 – Tempo de serviço	53
Gráfico 4 – Habilitações Académicas	53

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Gráfico 5 - Número de crianças na sala56

Introdução

A educação pré-escolar tem como objetivo primordial proporcionar às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao seu crescimento como cidadãos autónomos, livres e solidários, independentemente das suas capacidades (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Por sua vez, a escola, como instituição cultural, deve, igualmente, contribuir, decisivamente, para o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania do educando, através do docente cuja formação específica lhe deve permitir não só identificar e interpretar os problemas educativos de um grupo de crianças, como também saber adaptar estratégias de ensino face às diferenças de cada criança (Ribeiro, 2008). A escola e o docente tornam-se, assim, indispensáveis na preparação dos alunos para o futuro, tornando-os cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir, o que, em última instância se traduz no ensinar a viver em comunidade.

As mudanças sociais ocorridas durante o século XX influenciaram o conceito de Escola e as respetivas práticas pedagógicas (Santos & Sanches, 2004) levando-a a alterar conceitos, conteúdos e práticas no sentido de se assumir com uma “escola para todos”, tal como afirma Ribeiro (2011, p.142)

«a escola atravessa uma fase de transição, que se traduz numa mudança de paradigma assente numa filosofia de uma escola de massas, uma “escola para todos” (...)».

Segundo Leitão (2007, p.xiii), a escola para todos reflete-se no modelo da escola inclusiva, o qual:

“ (...) surge como um movimento inovador no sistema de ensino, subjacente a uma nova conceção de escola, que impõe o reconhecimento geral da educabilidade de todas as crianças” (Leitão, 2007, p. xiii).

Autores como Rodrigues, (2003); Ferreira, (2007) e Correia, (2008b) têm vindo a estudar a Escola Inclusiva, concluindo que a maioria dos docentes não só acredita no

conceito de inclusão, como admite que existem benefícios na integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Face à educação inclusiva, diversos autores (Loreman & Earle, 2007; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Doulkeridou, et al. 2011) assumem que as atitudes dos professores e outros agentes educativos estão relacionadas com o desenvolvimento de práticas e a edificação de cenários educativos mais inclusivos nas escolas do ensino regular.

No contexto atual, refere Leitão (2007) que os docentes de ensino regular, relativamente aos docentes do ensino especial, são os que apresentam uma maior resistência face à inclusão, no que diz respeito à sua implementação.

Por seu lado, Correia (2008a) menciona que os docentes de ensino regular demonstram também receios neste processo de mudança por não possuírem formação adequada para lecionar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Deste modo, as atitudes face à inclusão são influenciadas quer pela formação inicial e complementar em NEE, quer pelo nível de experiência do docente (Leitão, 2007; Batsiou, et al., 2008). Assim, Ribeiro (2008) defende que a formação contínua é, verdadeiramente, importante para os docentes da rede pública, afirmando ainda, que é fundamental a presença do professor de apoio na sala.

Relativamente às práticas pedagógicas, verifica-se, (Gonçalves, 2006), que a implementação de estratégias de ensino diversificado depende da atitude e da competência dos agentes educativos que exercem as suas funções numa sala regular. Outros autores (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al. 2008) também aludem ao facto de que os docentes que apresentam atitudes positivas, são aqueles que mais facilmente mudam e adaptam o seu trabalho pedagógico para garantir o sucesso da inclusão na sala de aula. O estudo de Ribeiro (2008) revela que as atitudes dos docentes da rede pública são positivas, uma vez que não se confirmam atitudes resistentes à inclusão, pois estão a implementar práticas diferenciadas na sala para atender à diversidade do grupo de crianças.

Assim, podemos verificar, que já existem vários estudos acerca das atitudes dos docentes face à educação inclusiva, havendo, mesmo, trabalhos que defendem a importância de investigar este tema de forma contínua e ampliada para que seja possível contribuir, inequivocamente, para a inclusão de crianças com NEE na sala regular (Vaz, 2005; Tejada, 2006). Também Leitão (2007, p.403) sugere, a partir de um estudo por si realizado, que

“ (...) estudos semelhantes devem ser levados a cabo para determinar se existem diferentes atitudes em diferentes ciclos de estudos (...), bem como é que as escolas privadas estão a lidar com esta situação”.

A opção por este tema de investigação insere-se no contexto da problemática das conclusões dos vários autores apresentados, tendo como objetivo conhecer o modo como os educadores do jardim de infância perspetivam a presença de alunos com NEE na sala regular, a fim de compreender a interrelação das atitudes com as práticas pedagógicas, relativamente aos educadores de infância do ensino público e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) face à inclusão dos alunos com NEE. Focaremos toda a investigação no contexto pré-escolar por este ser o primeiro contexto educativo que a criança frequenta no seu percurso escolar, assistindo-se, atualmente, à sua gradual valorização, como é evidenciado por Elkind (2008, p. 200)

“a valorização da educação pré-escolar tem vindo a ganhar mais consistência ao longo dos anos (...) a qualidade da educação pré-escolar deve ser o modelo para a educação a todos os níveis”.

Com a inclusão de crianças com NEE na sala regular será importante averiguar, por um lado se o educador de infância da rede pública tem atitudes mais positivas em relação ao educador da rede IPSS, e portanto, se o educador de infância da rede IPSS está mais recetivo em alterar a sua prática pedagógica para permitir a inclusão na sala. Será, ainda, avaliada o impacto das variáveis formação, experiência, apoio, atitudes e práticas pedagógicas dos educadores de infância.

Para a recolha de dados, utiliza-se um inquérito por questionário, composto por três partes. Na parte I, recolhem-se dados pessoais e profissionais; na parte II, estão patentes as repostas sobre dados de opinião acerca da inclusão e NEE; na parte III apresenta-se

uma Escala de Atitudes face à Inclusão, com base na escala de Likert de quatro níveis (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4- Concordo Totalmente). Este instrumento já foi utilizado por Leitão (2007) na sua investigação para averiguar as atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com NEE na Região Autónoma dos Açores.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, no primeiro, procede-se à classificação de conceitos como NEE, Inclusão, Organização Escolar, Atitudes e Prática Pedagógica

Segue-se, no segundo capítulo, o estudo empírico onde são definidos os objetivos, hipóteses, métodos e recursos utilizados.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados e sua discussão e no último capítulo são explicitadas as conclusões.

Capítulo I – Necessidades Educativas Especiais

1. Perspetiva histórica do conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge para definir e caracterizar os problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá evidenciar ao longo do seu percurso escolar, não decorrendo, necessariamente, de défices individuais, colocando, assim, de lado a tradicional classificação tipológica das diversas deficiências baseadas em critérios essencialmente médicos (Jiménez, 2004). Deste modo, assiste-se a alteração de conceitos, empregues, anteriormente, como “normal”, “deficiente”, e “educação de deficientes”. Esta alteração diz agora respeito às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa e abrange todos aqueles que, de alguma forma, participam na educação da criança. Este conceito opõe-se ao de categorização, o qual segundo Jiménez (2004) incidiu nos seguintes aspetos:

- Em rótulos, estigmatizantes, oferecendo resistência à mudança;
- Não identificação do problema educativo da criança;
- Enquadramento insatisfatório das crianças portadoras de deficiência de diversa ordem;
- Ausência de problemas educativos no grupo dos não deficientes, o que não corresponde à realidade;
- Oposição perene entre normal/deficiente;
- Não diferenciação individual.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser aplicado nos anos 60, mas só a partir de 1978 se torna um referencial a nível mundial com a publicação de Warnock Report (1978, pp.17-18) que se assume como

“uma visão holística de uma situação pré-determinada, não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos importantes no progresso educativo”.

Desta forma, este documento tem um papel decisivo tanto no favorecimento da integração educacional de crianças com NEE, como na divulgação deste conceito. De acordo com Ambrósio (1999, p.6)

“o Warnock Report veio deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo”.

O termo Necessidades Educativas Especiais começa a ser relacionado, essencialmente, com uma problemática que envolve todo o sistema regular da educação, observando-se uma tendência ao nível mundial para integrar as crianças com NEE no seio das estruturas regulares de ensino. Destacamos, desta forma, os motivos conceptuais e os princípios que fomentou, a saber: todas as crianças têm direito a frequentar uma escola regular da sua localidade; um aluno com NEE é aquele que apresenta maiores dificuldades para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, pelo que precisa de uma atenção mais específica e recursos educativos especiais; os recursos educativos especiais podem ser de carácter tradicional, ou quaisquer outros diferentes dos habitualmente disponíveis na escola (Leitão, 2007).

Nos anos 80, do século XX, surgem, assim, novas definições para o mesmo conceito, com o objetivo de abranger não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, motoras e mentais, mas também todos os outros que apresentem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de várias causas, durante o seu percurso escolar. O conceito vai ser clarificado com a publicação do Education Act, em 1981 em Inglaterra,

“uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 2).

Já nos anos 90, do século XX, surge uma nova declaração que vem alterar o conceito das NEE. Com a Declaração de Salamanca, aprovado, em 1994 por 92 representantes de Governos (entre os quais Portugal) e 25 organizações internacionais, as NEE ganham uma definição, mais abrangente:

“as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, tenham necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade. Nesta definição, são incluídas as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994b, p.17)”

Podemos verificar, e também segundo Ambrósio (1999, p.8), que

“esta declaração situa a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem, e por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência”.

A partir de então, são vários os autores que têm definido e adotado esta perspetiva, entre eles Correia (2002) que considera alunos com necessidades educativas especiais, aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio - emocional. Refere existirem dois grandes grupos de Necessidades Educativas Especiais (permanentes e temporárias), como podemos observar sintetizado no quadro 1:

Quadro 1 – Tipos de NEE

Necessidades Educativas Especiais Permanentes	
A nível	Tipos
Motor	Paralisia Cerebral, Espinha Bífida, outros problemas motores
Sensorial	Cegos e Amblíopes; Surdos e Hipoacústicos
Intelectual	Deficiência Mental: Ligeira; Moderada; Severa; Profunda Dotados e superdotados

Emocional	Psicoses; outros comportamentos graves
Processológico	Dificuldades de aprendizagem; Autismo; Traumatismo Craniano
Outros problemas de saúde	Sida, diabetes, Asma, etc...
Necessidades Educativas Especiais Temporárias	
A nível	Tipos
Problemas Ligeiros	Aprendizagem da Leitura, escrita e cálculo Ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócio-emocional

Fonte: Correia (2008b)

As necessidades educativas especiais permanentes exigem alterações do currículo adaptando-o às características do aluno, durante grande parte ou, se necessário, todo o percurso escolar, enquanto para as necessidades educativas especiais temporárias preconiza-se uma alteração parcial do currículo escolar realizada de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu desenvolvimento.

2. A Escola Inclusiva

2.1. Da integração à inclusão

Ao longo da História podemos constatar inúmeras atitudes assumidas pela sociedade para com as crianças com NEE, às quais nem sempre foi observado o direito à educação e à igualdade face às outras. Ao surgir, a escola inclusiva torna-se uma exigência política e social que pressupõe a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas diferenças, num espaço comum, onde se promova a cooperação e a igualdade (Rodrigues, 2001; César, 2003).

Verifica-se, assim, que as práticas tradicionais são profundamente alteradas quando surge o conceito de inclusão que, por sua vez, deu origem ao da escola inclusiva

(Thomas, 1997; Unesco, 1998; Giangreco, 1999) e de educação inclusiva (Rodrigues, 2000). Deste modo, são tomadas medidas para melhorar a educação da criança considerada com NEE, numa perspectiva de não só

“colocar a criança numa escola, mas também fazê-la sentir que pertence a esse espaço e que as suas dificuldades são tidas em conta por todos” (Teixeira, 2011, p.26).

Integração e inclusão são dois conceitos que permanecem sem definição unânime, sendo ambos utilizados para a mesma situação.

Segundo Warwick (2001, p.112)

“falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta-se as perspectivas de ensino a essas necessidades”.

Para Correia (2008b, p. 20) a inclusão

“ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal” mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

O mesmo autor refere ainda que

“ a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (2008a, p.11).

Neste sentido, Rodrigues (2006, p.77) afirma 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, objectivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

Por sua vez, Gaspar (2008, p.28) defende que a

“inclusão passa por dar respostas adequadas, de forma equitativa, a todos os alunos, independentemente das suas necessidades, capacidades, características e interesses, promovendo o sucesso escolar, em que toda a comunidade educativa é parte integrante do processo”.

Em todo este percurso a Declaração de Salamanca torna-se um marco essencial e marcante para a transformação da escola integrativa para a escola inclusiva, clarificando o conceito de inclusão, edificando orientações e medidas legais, estruturas de enquadramento das escolas, formação de professores, financiamento de escolas e práticas de sala de aula (Rodrigues, 2001; Gaspar, 2008). Com vista à implementação de uma escola para todos, o objectivo primordial das escolas inclusivas

“ (...) consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades, é preciso portanto, um conjunto de apoio de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11-12).

Quando falamos em inclusão é essencial ter em conta a inclusão física, social e académica nas escolas regulares, porque a sua conjugação é que permite desenvolver integralmente o potencial do aluno. O que define e o que implica escola inclusiva tem sido investigado por alguns autores, os quais consideram ser necessário melhorar o sistema regular de ensino para uma maior inclusão, perspectivando como áreas fulcrais a formação profissional, a liderança e a participação dos alunos, contribuindo, assim, para o bom desenvolvimento das escolas do ensino regular (Aisncow, 1993; Zigmond & Baker, 1997).

A escola inclusiva é reconhecida por trazer inúmeras vantagens quer para os alunos portadores de NEE, quer para os outros que com eles interagem (Declaração de Lisboa, 2009; Greven, 2009), embora, e segundo Bergren (1997) tivesse havido receio em

relação ao aproveitamento escolar dos alunos com NEE. No entanto, incrementar uma escola inclusiva não é uma tarefa simples, segundo Gaspar (2008, p.31), pois a educação inclusiva “ (...) passa pela mudança de atitudes e de práticas de toda a comunidade educativa”. Assim, há que adaptar a escola às necessidades dos alunos, removendo os obstáculos, as barreiras arquitectónicas ou curriculares, proporcionando a colaboração e a igualdade. Neste sentido será essencial que toda a comunidade escolar se envolva e promova processos de aprendizagem segundo diferentes abordagens, visando o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Ao mesmo tempo é necessário recrutar pessoal especializado e disponibilizar equipamentos e recursos materiais diferenciados (Gaspar, 2008). Será igualmente importante sensibilizar e preparar os professores, desde a sua formação inicial e durante todo o seu percurso profissional para práticas inclusivas. Através de uma prática continuada, reflexiva e colectiva, este processo será mais eficaz para a gestão inclusiva das turmas (Ainscow, 1997; Rodrigues, 2006).

Diferentes autores (Sprinthall e Sprinthall, 2000; Vieira 1995; Ainscow, 1997; César, 2003; Doulkeridou et al., 2011; Hwang e Evans, 2011) apresentam propostas de factores facilitadores que permitem a inclusão numa sala de aula. Vieira (1995) menciona a organização da escola, a planificação e gestão da prática pedagógica como factores facilitadores da inclusão. Para uma organização e implementação de escolas inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) define as diretrizes a nível da política e da organização; dos factores escolares; do recrutamento e formação do pessoal docente; dos serviços externos de apoio; das áreas prioritárias; das perspectivas comunitárias; dos recursos necessários.

Neste contexto, confirma-se a importância das atitudes dos docentes do ensino regular para a integração do aluno com NEE na sala regular (Doulkeridou et al., 2011; Hwang & Evans, 2011). Favorecer a inclusão passa por apresentar uma atitude positiva que se reflete no trabalho em equipa, na cooperação com outros que são especializados na área e, essencialmente, no saber aceitar a diferença (Sprinthall & Sprinthall, 2000). As atitudes menos positivas dos docentes estão relacionadas com o facto de não se sentirem devidamente preparados para trabalhar com alunos com NEE (Vieira, 1995; Bergren, 1997; Boer et al., 2011).

Nesta perspetiva, a formação dos professores do ensino regular, assume-se como um factor de grande relevância para a inclusão de um aluno com NEE na escola regular, pois a formação no âmbito da educação inclusiva, deveria ser contemplada tanto na sua formação inicial e contínua, como na sua formação especializada (Declaração de Salamanca, 1994). O facto de os professores não se sentirem preparados a nível pedagógico, dificulta-lhes a receção de um aluno com NEE (Glat, 1995), se ainda sentirem que os alunos com NEE não são da sua inteira responsabilidade, o processo de implementação de inclusão (Ainscow, 1998) é, igualmente dificultado.

A formação remete-nos para a prática pedagógica que deverá ser centrada na individualidade e necessidades específicas de cada aluno, implicando mudanças ao nível das estratégias de reflexão sobre as atividades a implementar. Neste contexto, Ainscow (1997) considera que as escolas devem estar organizadas de modo a promover as práticas pedagógicas de sala de aula inclusivas e aponta para seis condições para fomentar este processo: liderança eficaz divulgada da escola; envolvimento da comunidade educativa nas orientações e decisões da escola; empenho em trabalhar colaborativamente; estratégias de coordenação; importância dos benefícios da investigação e reflexão; desenvolvimento de atitudes de valorização profissional. Na opinião de Niza (2007), a prática pedagógica que assenta no currículo e na cooperação elege a diferenciação pedagógica como princípio de intervenção, facilitando a integração e a inclusão de alunos com NEE.

Uma escola inclusiva é, portanto, a que contempla todos os alunos e

“deverá igualmente dar respostas aos alunos de NEE, considerados como parte integrante de todo esse processo, tornando a escola mais abrangente do ponto de vista pedagógico, social e cultural” (Gaspar, 2008, p.33).

Importa, assim, refletirmos sobre as mudanças ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, ao nível da organização e da gestão da escola e sala de aula (Coelho, 2012) que o processo de inclusão exige.

2.2. A Formação dos Educadores de Infância num Sistema Educativo Inclusivo

Todos reconhecemos o papel relevante que os profissionais de educação desempenham na educação da criança. Por isso, uma das questões que se coloca a estes profissionais, e que tem tido um lugar de relevo nos debates e estudos sobre a educação, é saber se a formação dos docentes é adequada às mudanças que ocorrem na escola (Leitão, 2007; Coelho, 2012).

Por um lado, a formação é identificada com o conceito de educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares, ou quando se aborda a educação permanente e a educação ou formação ao longo da vida; por outro, é-lhe atribuída alguma especificidade e autonomia face aos conceitos de educação, instrução e ensino (Rebelo, 2011; Araújo, 2012).

De acordo com Silva (2000), o conceito de formação, no contexto de educação, pode situar-se em dois pólos relativamente distintos: o primeiro releva a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando, integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; o segundo enfatiza a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspetiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autoreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação /reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Atualmente a pluralidade de funções inerentes ao exercício da docência, leva a um grande nível de profissionalismo que não se limita nem ao domínio das matérias a lecionar, nem aos métodos e às técnicas de ensino utilizados, já que, a formação dos docentes tem evoluído, igualmente como a escola, de acordo com as transformações sociais, políticas e ideológicas a que os sistemas educativos têm estado sujeitos. (Leite & Fernandes, 2003; Araújo, 2012). A formação dos professores é, segundo Cunha (2008), uma reflexão permanente. Já para Flores (2000) é um procedimento metódico e estruturado, com vista ao desenvolvimento de aptidões.

De acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 241/2001 nº. 30 de agosto) o educador de infância é o profissional que

“(…) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para que tal, efetivamente, aconteça a formação torna-se um fator essencial no processo de profissionalização dos educadores de infância, contribuindo, também, para uma pedagogia inclusiva (UNESCO, 1994a; Morgado, 2003). Assim, a formação dos profissionais da educação pré-escolar, no contexto inclusivo, é extremamente importante.

Para assumir o paradigma das escolas inclusivas tem de se proceder a ajustamentos, não só ao nível da estrutura da escola, mas também ao nível da responsabilidade e função dos professores, o que acarreta a exigência de novas competências e, conseqüentemente, de formação adequada (Araújo, 2012).

No entanto, Soares (2006, p.3) refere que

“os educadores não conseguirão uma pedagogia inclusiva apenas de teoria (cursos, palestras, artigos, etc.), mas eles precisam vivenciar a prática, como lidar com essas crianças, conhecendo assim as suas necessidades. Teoria conhecemos bem, o ideal é de como aplicá-la, pois existe a probabilidade dessa criança com necessidades educativas especiais não atingir o objetivo proposto pela escola (...)”.

O sucesso da inclusão depende do modelo de formação do docente. Para que estes respondam adequadamente às necessidades de todas as crianças (desenvolvendo, assim, atitudes positivas face à inclusão), a formação que os agentes educativos adquirem, quer a inicial, a especializada ou a contínua, assume-se verdadeiramente importante na mudança educativa (Araújo, 2012), pois como refere Cardona (2008, p.63):

“(…) não podemos deixar de salientar a importância que esta assume como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional. A influência desta formação tem que ser entendida de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas”.

Com a educação inclusiva, que coloca ainda maiores exigências e desafios à escola e aos docentes, a formação é essencial, assim como o apoio para implementar um currículo e uma pedagogia que respondam às características e necessidades de todos os alunos. Esta formação não é para a inclusão, mas uma formação na inclusão (Araújo, 2012). Os docentes salientam a falta de formação como um dos obstáculos para a efetiva implementação da educação inclusiva em classes regulares, para atender crianças com NEE (Rodrigues, 2003; Araújo, 2012; Coelho, 2012). Segundo Monteiro (2000), um estudo realizado em Portugal, concluiu que os docentes parecem estar poucos preparados para atender à diversidade dos alunos com NEE na sala de aula, pois não possuem a formação necessária para tornar a inclusão das crianças com NEE uma realidade. No entanto, Forlin (2006), Forlin et al. (2007), Loreman et al. (2007) e Araújo (2012) referem que os estudos demonstram que os docentes se mostravam, inicialmente, apreensivos face à educação inclusiva, mas, logo que recebem formação, passam a revelar uma atitude mais favorável.

Analisaremos, em seguida, os diferentes tipos de formação, a qual segundo a literatura, é um dos pilares fundamentais para a implementação da educação inclusiva.

i. Formação Inicial

A formação inicial é considerada a primeira fase do processo de desenvolvimento profissional do docente. Podemos considerar um ponto de partida no âmbito profissional, no qual se organizam os diferentes saberes e se desenvolvem as capacidades básicas necessárias para exercer a sua profissão (Araújo, 2012). Segundo Costa et al. (2006, p.29)

“a formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade”.

A formação inicial deverá ser flexível, proporcionando uma atitude crítica e recetiva às mudanças do meio educativo e social, de forma a proporcionar aos docentes um modelo positivo de educação inclusiva (Costa et al., 2006). Deveria, deste modo,

preparar os docentes para a inclusão de alunos com NEE na sala regular, de forma a ser possível desenvolver competências para enfrentar os desafios que a inclusão escolar coloca ao professor de ensino regular (Correia, 2010).

Para uma escola inclusiva é importante entender, segundo Araújo (2012, p.52),

“(…) até que ponto é que a formação inicial contribui para dotar os professores de conhecimento e estratégias essenciais para acolher crianças com NEE em turmas regulares”.

Por sua vez, Morgado (2003) refere, segundo estudos realizados, que a formação inicial adquirida pelos agentes educativos não os prepara devidamente para a resposta a grupo de alunos cada vez mais heterogêneos. Em consequência, Alves (2001) considera que ainda há muito a modificar nos cursos de formação inicial dos docentes para que estes adquiram mais competências e demonstrem atitudes positivas na construção de uma escola inclusiva.

Desta forma, na formação inicial dos agentes educativos do ensino regular é importante que se

“(…) contemple aspetos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE, envolvendo conteúdos organizados nos seguintes eixos centrais: introdução à educação especial e adaptações em educação especial” (Leitão, 2007, p. 200).

Assim, para os futuros docentes é de extrema relevância que os cursos de formação passam a contemplar atitudes e competências que garantem um adequado desenvolvimento no trabalho com crianças com NEE (UNESCO, 1994a; Araújo, 2012).

ii. Formação Contínua

A formação contínua é sequencial à formação inicial, adquirindo estatuto “qualitativamente diferenciado”, como refere Silva (2000, p.9):

“(…) a formação contínua é sequencial à formação inicial, e claramente distinta desta (….) formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários, sendo que é

oferecido a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial (...).”

Segundo Ribeiro (2008), este tipo de formação é visto como um instrumento fundamental no desempenho profissional e tem como objetivos o aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação-ação e a inovação. A formação contínua visa, assim, o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão do agente educativo – educadores de infância, pois uma vez que

“ (...) se pretendermos que ocorram alterações significativas, os programas de formação contínua têm de ser focados em áreas em que os professores necessitam, de aperfeiçoamento” (Leitão, 2007, p. 205).

É através desta formação que

“ (...) muitas das vezes se atualizam os conhecimentos sobre as novas metodologias de ensino que promovem o desenvolvimento das competências dos alunos quer tenham ou não necessidades educativas especiais” (Rebelo, 2011. p.86).

Para Leitão (2007), a formação contínua contribui para a mudança de atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE, como o aumento de autoconfiança do professor, a aquisição de competências a nível do desempenho da prática pedagógica e o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Rebelo (2011) os docentes reconhecem a importância da formação contínua na área das necessidades educativas especiais como uma mais-valia para a implementação da diferenciação pedagógica contribuindo, assim, para o sucesso da escola inclusiva. Para Gaio e Meneghetti (2004), é essencial, na escola inclusiva, que os docentes se mantenham atualizados, insistindo numa formação contínua na área das necessidades educativas especiais. Todavia, de acordo com Rodrigues (2003), as formações existentes são muito genéricas, não indo ao encontro das necessidades para as práticas educacionais inclusivas. É, ainda, salientado por Rebelo (2011) que alguns docentes fazem referência à falta de ações de formação contínua que abordem a temática das necessidades educativas especiais, as quais são quase sempre dirigidas, apenas, aos docentes do 1º ciclo e aos de educação especial, não abrangendo os docentes de outros níveis de ensino.

Araújo (2012) defende que para existir uma inclusão de alunos com NEE é necessário, a adesão dos docentes do ensino regular e a sua consciência ligação acerca da importância da formação contínua.

iii. Formação Especializada

A formação especializada ocorre durante o percurso profissional do docente e por sua opção. Esta construção da especialização deve ser vista tanto como uma colaboração ao nível profissional, mas também como uma construção eficaz de práticas da qualidade de educação (Araújo, 2012).

Correia (2006, p.40) argumenta que

“(…) qualquer especialização deverá ter a duração de, pelo menos um ano a incluir, para além do elenco das disciplinas – componente curricular - um projeto, de carácter prático com a realização de um estudo de caso (ou estágio no terreno), com uma duração de, no mínimo, 6 meses a 1 ano”.

O Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril (Regime Jurídico da formação especializada) refere que

“a formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências de educação”.

Correia (2002) refere que a formação de professores que desempenharão funções de apoio educativo deverá privilegiar aspectos como a avaliação e o planeamento, a gestão curricular diferenciada, a utilização de recursos e materiais diversificados de apoio à prática pedagógica, incluindo a utilização de novas tecnologias, assim como o aconselhamento e orientação educativa e o relacionamento interpessoal.

É, pois, importante que a formação especializada permita aos profissionais de educação revisitarem e reverem as suas formas de pensar e de agir, tornando o ensino

mais igual o que permitirá um aprofundamento mais científico e pedagógico, capaz de ser e fazer a inclusão com os outros (Formosinho, 2000; Correia, 2002; Araújo, 2012).

3. Organização Escolar do Ensino Público e das IPSS

3.1. A Escola enquanto organização escolar

A educação possui uma dimensão social, apesar do seu caráter individual, que se manifesta na interação entre gerações, própria do ato educativo, e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas, entre eles a escola.

O homem tem direito à educação e à cultura, bem como à liberdade de aprender e de ensinar. Segundo Leite et al. (2001), “ formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Neste sentido, e de acordo com Alves (2006), a educação formal pode desenvolver-se através de uma organização específica que é a escola. A escola é, pois, uma instituição que não se esgota na instrução. Ela tem um papel formador, gerador de uma real educação. Na perspetiva de Leite et al. (2001, p.67),

“hoje em dia, é pedido à escola que, para além de transmitir conteúdos e conhecimento proporcione um espaço que fomente o diálogo, a cooperação entre os agentes educativos e educandos e desenvolva competências de trabalho”.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a escola define-se como um espaço na sociedade onde se pode aprender através de uma participação ativa de toda uma comunidade envolvente. As escolas devem ser espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, e devem funcionar como meios de controlar e organizar as funções da educação, de modo a que as finalidades educativas sejam alcançadas. Relativamente à comunidade envolvente da escola, segundo Marques (1999, p.59) esta define-se

“como o sistema ecológico formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com as crianças e os jovens”.

O espaço escolar é um local onde se trocam experiências, interações, onde todos os que aí participam, vivem grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela (Leitão, 2007).

O termo escola surge, assim, como uma instituição cultural onde se encontram vários atores educativos, como professores, alunos, pessoal não docente e pais, tendo o intuito de preparar os alunos para o seu futuro como cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir, o que em uma instância se traduz por um processo de ensinar a viver em comunidade (Correia et al., 2008).

Segundo Weinstein (1995, p.157), “o estabelecimento de ensino pode ser considerado como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações”. De acordo com Correia e Cabral (2008) e Correia (2008a), o funcionamento organizativo escolar nasce de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem entre grupos com interesses distintos, podendo, assim, dividir-se em três grandes áreas: a estrutura física da escola (dimensão da escola, recursos materiais, edifício escolar, número de turmas, etc.); a estrutura administrativa da escola (gestão, controlo, direção, inspeção, pessoal docente e auxiliar, tomada de decisão, participação das comunidades, etc.) e a estrutura social da escola (democracia interna, clima social, relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, etc.).

3.2. Educação Pré-escolar - Rede Pública/ IPSS em contexto inclusivo

Para uma melhor compreensão de leitura dos diferentes conceitos relativos à educação pré-escolar que serão mencionados, será importante, num breve enquadramento legal, clarificar, de forma sucinta, cada um dos conceitos de acordo com a legislação vigente, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; a Lei de Base do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro e as Orientações Curriculares para o pré-escolar.

Assim, de acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 1º, entende-se por Sistema Educativo – S.E.,

“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Por sua vez, no que diz respeito à organização do S.E., que abrange a Educação Pré-Escolar, e segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), esta é definida como

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A educação pré-escolar destina-se, então, às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, nomeadamente 5/6 anos e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

Quanto às redes do pré-escolar, estas são constituídas por uma sistema público e outro privado. A rede pública diz respeito aos estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na direta dependência da administração central e local. São consideradas escolas públicas aquelas cujo financiamento seja da exclusiva responsabilidade do Estado, das autarquias locais ou de outra pessoa de direito público.

Relativamente à rede privada, esta integra estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação, e em instituições particulares de solidariedade Social (IPSS), sendo estas últimas de interesse para a amostra da nossa investigação (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

As IPSS têm por finalidade o exercício da ação social na prevenção e apoio nas diversas situações de fragilidade, exclusão ou carência humana, promovendo a inclusão e a integração social. Para tal, desenvolvem diversas atividades de apoio a crianças e a

jovens, à família, à juventude, à terceira idade, à invalidez e, em geral, a toda a população necessitada.

É, pois, relevantes explicar aqui, de uma forma sucinta, quais são as valências da educação pré-escolar que existem e o que as diferencia. Deste modo, consideram-se duas valências do pré-escolar: a creche e o jardim de infância.

A creche é um estabelecimento destinado a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, que proporciona espaços próprios para a estimulação do desenvolvimento físico, da coordenação motora, do desenvolvimento sensorial e cognitivo, da função simbólica e da linguagem de todas as crianças que o frequentam. Deve, também, fornecer o início dos hábitos de higiene e do relacionamento com os outros.

O jardim de infância é o estabelecimento que acolhe crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a data de ingresso no ensino básico, que normalmente é os 5/6 anos.

Estas duas valências, compreendidas em simultâneo num único estabelecimento de educação, independentemente da sua rede, definem-se por infantário. Tanto a creche como o jardim de infância têm como objetivo primordial o de proporcionar às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento global, tal como é referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, enunciado pelo artigo 10º:

- “- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva da educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, [sugerindo] comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o espírito crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Segundo Santos e Sanches (2004), a valorização da educação pré-escolar tem vindo a ganhar mais consistência ao longo dos anos, como afirma, igualmente, Elkind (2008, p.200) “ (...) a qualidade da educação pré-escolar deve ser o modelo para a educação a todos os níveis”.

Seguindo este propósito, o jardim de infância não é apenas um local no qual são deixadas as crianças, mas sim um espaço de vida e um ponto de partida para o desenrolar de novas aprendizagens de uma forma agradável e equilibrada (Silva, M. 2009). Devemos, por isso, olhar para o jardim de infância como sendo o futuro da nossa freguesia, cidade ou país, e não apenas como um espaço onde as crianças estão a passar tempo, enquanto os pais estão tranquilos no seu local de trabalho. O jardim de infância deverá, pois, ser entendido como um ambiente de incentivo educacional, através de um misto de autodescoberta e de comunicabilidade com outras crianças e adultos, onde podem alargar a sua escala de experiências e desenvolver aptidões características (Silva, M., 2009).

De acordo com Correia e Serrano (2003, p.85),

“a inclusão é um direito de todas as crianças e os resultados da investigação, especificamente sobre a inclusão de crianças em idade pré-escolar, são peremptórios sobre os seus benefícios”.

Num estabelecimento de ensino, independentemente da sua valência, é importante integrar crianças que sejam portadoras NEE e, segundo o artigo 43º do Decreto de lei n.º 17/2001/A de 29 de novembro,

“os jardins de infância (...) não podem rejeitar a admissão de crianças com fundamento na existência de necessidades educativas especiais”.

Por escola inclusiva entende-se o princípio educativo que estabelece que as crianças com necessidades educativas especiais, incluindo as portadoras de incapacidades permanentes, passam a aceder às escolas regulares, que a elas se devem adequar (Correia, 2008b). Desta forma, cabe ao educador de infância identificar as crianças com necessidade educativas especiais ou com deficiências.

O apoio educativo deve ser assegurado por docentes de apoio, com formação específica ou formação geral adequada. Assume-se, também, como relevante o facto dos espaços físicos, o mobiliário e os equipamentos estarem adaptados respeitando-se, assim, a lei vigente de maneira a garantir que todas as crianças possam ter uma educação de qualidade, de acordo com a portaria nº 66/99, de 19 de agosto de 1999, a integração no sistema educativo das crianças sujeitos a escolaridade obrigatória que, em resultado de serem portadores de deficiência, tenham necessidades educativas especiais que apenas possam ser satisfeitas através da aplicação dos currículos alternativos aos do ensino regular.

4. Atitudes dos educadores de Infância face à inclusão

4.1. Conceito de Atitudes

Muitos autores têm-se dedicado, através das suas investigações a definir o conceito de atitudes (Allport, 1935; Giges e Garcia, 2002; Leitão, 2007; Santos, 2008; Coelho, 2012). Numa perspetiva geral, atitude é um ato, uma postura do corpo ou o sentido de um propósito; se definirmos atitude na perspetiva de conceito, representa um esquema mental que efetua a mediação entre o pensamento e o comportamento não podendo ser observável (Santos, 2008).

Partindo de um estudo de investigação realizado por Allport (1935), o conceito de atitude foi inicialmente definido como

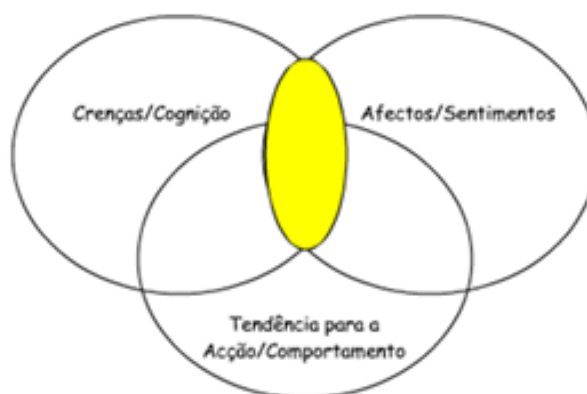
“um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos e situações com que se relaciona”.

Um estudo de Leitão (2007, p.281) concluiu que:

“ (...) as atitudes poderiam ser contextualizadas em três aspetos básicos: Possuem uma base ou uma predisposição propícia a uma reação resultante de uma emoção favorável ou desfavorável ao objeto, ou seja, implicam uma ativação emocional básica, como oposto à frieza afetiva ou à incapacidade de resposta; Organizam-se a partir da experiência, ou seja, são necessários alguns referentes, tanto cognitivos como emocionais e comportamentais, que permitam situar os objetos num contexto significativo. Convém acrescentar que a experiência não constitui apenas a base, na qual se constroem as atitudes. É a partir da experiência que esses esquemas atitudinais se vão reorganizando e adotando outras orientações e desencadeiam-se na presença dos objetos ou situações com os quais está relacionada a atitude, ou seja, trata-se, de certa maneira, de uma reação previsível. Tal permite que possa existir alguma previsibilidade nos comportamentos constantes e prováveis dos indivíduos”.

Por sua vez, Triandis (1971) pondera que a atitude é uma ideia carregada de emoção que predispõe a um determinado número de ações, a um grupo específico de situações sociais. Desta forma, a atitude, mais do que uma emoção que se sente face a uma determinada situação, é a avaliação que se faz do mundo que nos rodeia, vale dizer, é uma apreciação. Duque (2008) refere que a atitude é constituída por três componentes, como podemos verificar na figura 1:

Figura 1: Componente tripartida das Atitudes

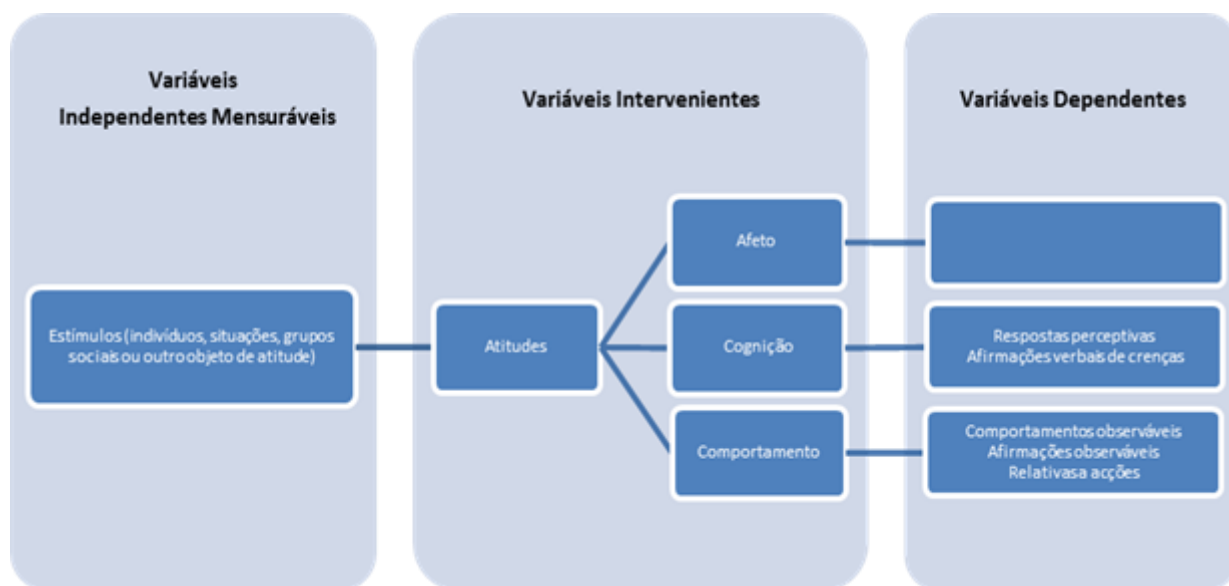


Fonte: Duque (2008)

Ao observarmos a figura 1, podemos aferir a interligação entre os fatores das três componentes da atitude em que eles se sobrepõem, mas não são idênticos. Deste modo, é observável a componente cognitiva que se traduz numa ideia que inclui um conjunto de ideias, juízos, crenças sobre o objecto. É igualmente verificável a componente afectiva em que a emoção se relaciona com o sentimento mais ou menos negativo relativamente ao objeto, estando, assim, ligado ao sistema de valores possuindo uma dimensão emocional. Por último, encontramos a componente comportamental, onde a predisposição para a acção é definida como um conjunto de reacções de um indivíduo perante o objeto de atitude (Duque, 2008).

Ribeiro (2008) considera a atitude como um dos conteúdos fundamentais da formação escolar para que seja possível construir-se, ensinar-se, modificarem-se e substituírem-se umas por outras. Considerando-as como um fenómeno complexo, define o conceito de atitudes como uma predisposição emocional para determinado comportamento, ou ação potencial, em que interagem três componentes observáveis na caracterização das respostas de nível afetivo, cognitivo e comportamental (Leitão, 2007; Ribeiro, 2008), como podemos observar na figura 2:

Figura 2: Componente das Atitudes



Fonte: Leitão (2007)

Não havendo definições completas sobre este conceito serão apresentadas, no quadro 1, algumas definições de diferentes autores, entre 1982 e 1997, pois, como refere Allport (1935), “*é mais difícil definir as atitudes do que medi-las*”.

Quadro 1: Sumário de algumas definições de Atitudes

Ano	Autor	Definição
1982	Rajecki	“As atitudes implicam juízos avaliativos que a pessoa efetuada através de uma avaliação prévia e deliberada de objetos de atitude. Não se limitam a perceber o objeto e efetuar uma descrição narrativa do mesmo.”
1988	Aznem	“ Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.”
1989	Lamberth	“Atitudes são uma resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objeto, que tem componentes e consequências cognitivas, afetivas e provavelmente comportamentais.”
1997	Aronson Wilson e Akert	“São constructos hipotéticos que, nesse caso, permitem a integração conceptual de três dimensões que formam uma estrutura relativamente estável: a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental.”

Fonte: Santos (2008)

A atitude é, por conseguinte, componente cognitiva; por outras é vista como componente afetiva ou social. Há autores que entendem a atitude como algo que não se pode separar; outros perspetivam-na como um conceito que engloba diferentes componentes (Leitão, 2007). No entanto, podemos confirmar que a definição do conceito de atitude mais aceite é aquela que contém a perspetiva das componentes, sendo esta que iremos utilizar na nossa investigação.

4.2. Atitudes Inclusivas

A literatura relacionada com a temática da inclusão tem facultado inúmeros estudos no domínio da escola inclusiva, nomeadamente no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas regulares (Bergren, 1997; Leitão, 2007; Boer, et al. 2011; Doulkeridou et al., 2011; Hwang & Evans, 2011)

A correlação entre as atitudes e os comportamentos tem uma longa história na investigação teórica e empírica, pois as atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido encaradas como pré-requisitos fundamentais para uma inclusão bem-sucedida (Avramidis & Norwich, 2002; Giges & Garcia, 2002; Steel, 2003; Sharma et al., 2008). Segundo Ribeiro (2008, p.96),

“as percepções, as crenças, as expectativas, enfim as atitudes dos professores têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da inclusão educativa”.

De forma geral, a investigação tem evidenciado que para o sucesso da inclusão das crianças com NEE nas salas de aula de ensino regular é importante a atitude do docente de ensino regular. (Leitão, 2007; Ribeiro, 2008; Monteiro, 2011). Também afirma Santos (2008, p.22) que a literatura relacionada com a temática da inclusão

“ (...) evidencia a influência das atitudes e expectativas dos professores e a sua implicação no rendimento e na conduta dos alunos com NEE”.

Santos (2008) igualmente menciona que toda a investigação poderia ser organizada em quatro grupos: o primeiro grupo, inclui os efeitos de rotular os alunos com NEE no ambiente educativo (Siperstein, et al., 1980; Gottlieb, et al., 1986; Bromfield, et al., 1986); o segundo, incluem-se estudos mais antigos onde se reúnem as investigações cuja temática é a adaptação social das pessoas com deficiência em contextos inclusivos, perante a avaliação do autoconceito e da sua categoria sociométrica, comparando com o conceito que tinham os discentes quando estudavam em situação de inclusão (Mayrowitz, 1962; Carrol, 1967); no terceiro grupo indicam-se estudos que procuram medir as atitudes dos pares face aos alunos com deficiência (Hoben, 1980; Mchale & Simeonsson, 1980; Jenkis, et al., 1989) e no quarto e último grupo referem-se

investigadores que fizeram incidir os seus estudos nas atitudes dos professores e nos fatores que influenciam a formação das mesmas (Hegarty & Polcklington, 1981; Stainback & Stainback, 1984).

No que diz respeito às atitudes dos docentes, estas situam-se em dois níveis: ao nível da sala de aula e ao nível de um programa da escola, pois, segundo estudos realizados, as atitudes dos professores influenciam quer as suas próprias expectativas acerca dos alunos, quer o seu comportamento face a eles. Por consequência, o conjunto destas atitudes, expectativas e comportamentos influenciam a autoimagem do aluno e as suas realizações escolares (Leitão, 2007; Ribeiro, 2008, Ribeiro, 2011).

Gillies (2000), por sua vez, considera três condições relativamente aos fatores determinantes das atitudes dos docentes: as condições normativas exteriores ao próprio professor (normas sociais, valores escolares, currículos e programas); as condições ligadas à sua história pessoal (aspirações, características pessoais) e, por último, as condições que resultam do relacionamento direto com os seus alunos, as quais se prendem com as condições em que interage com eles, como por exemplo, o estabelecimento escolar, a classe, entre outros.

Considera-se uma atitude positiva, quando o docente encara a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma (Monteiro, 2011). Assim, com atitudes positivas face à inclusão, e segundo Steel (2003), Giges e Garcia (2002) e Sharma et al. (2008) qualquer programa terá êxito, chegando, aqueles autores, a sintetizarem o conjunto dessas atitudes, a partir de uma sucessão de estudos efetuados em escolas com experiência de integração. Sprinthall e Sprinthall (2000, p.256) consideram atitudes positivas quando existe:

“crença no direito à educação para todas as crianças; Prontidão para a cooperação entre professores de ensino especial e os docentes das classes regulares; Vontade de partilhar tarefas como equipa, para proveito dos alunos; Abertura da escola aos pais e outros profissionais na planificação e trabalho com as crianças; Flexibilidade em relação ao número de alunos por turma e às tarefas do professor.”

Num contexto em que as atitudes dos agentes educativos são menos positivas face à inclusão, “ (...) os professores (...) não implementarão estratégias educativas eficazes

tão frequentemente como os docentes que denotam atitudes positivas” (Van Reusen, Soho & Barker, 2000), pois estarão a valorizar apenas o seu papel de transmissor de mensagens e conhecimentos (Monteiro, 2011).

Assim, podemos referir que as atitudes dos docentes podem constituir um pré-requisito determinante do sucesso ou insucesso de um programa inclusivo (Leyser & Tappendorf, 2001; Loreman & Earle, 2006; Leitão, 2007; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Santos, 2008; Doukeridou, et al., 2011, Monteiro, 2011).

Correia e Martins (2000) referem que as atitudes dos professores podem contribuir decisivamente, para a implementação de práticas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos. As práticas inclusivas e as atitudes devem ser consideradas pelo menos em dois patamares: o primeiro, refere-se à classe regular onde a literatura existente sobre esta temática evidencia que as atitudes dos professores influenciam as suas expectativas e os seus comportamentos, o que se vai repercutir quer nas realizações escolares, quer na autoestima dos alunos; no segundo, são mencionadas as práticas e os métodos de atendimento em que as atitudes dos professores são apontadas como um dos fatores a ter em consideração no que diz respeito ao atendimento dos alunos com NEE, com base em práticas e modelos de atendimento inovadores.

As atitudes são, pois, um indicador e um fator decisivo na construção da escola inclusiva, remetendo os profissionais de educação para mudanças nos seus métodos e práticas educativas de forma a criarem condições e estratégias para irem ao encontro das aprendizagens. Como afirma Meijer (2003, p.13),

«as atitudes dos professores foram indicadas como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muita das vezes os professores especialistas) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)».

Analisando vários estudos sobre esta temática, verificamos que os docentes se mostravam receosos sobre a qualidade académica dos trabalhos que as crianças com

deficiências pudessem realizar, estando integradas em salas regulares (Bender, et al., 1995).

Segundo Santos (2008), há dados conclusivos de outros estudos que apontam para o facto dos docentes do ensino regular não terem ainda assimilado as condições subjacentes à deficiência pois, regra geral, os professores não apoiam, efetivamente a colocação destes alunos nas classes regulares.

No estudo de Larrives e Cook (1979), as variáveis das atitudes dos professores são colocadas em duas categorias: na primeira, temos a dimensão da classe e da escola e o tipo de apoio (variáveis fixas do meio); na segunda, consideram-se o grau de êxito dos alunos com NEE, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade dos serviços de apoio (variáveis perceptíveis dos professores). Face aos resultados obtidos, conclui-se que as atitudes face à inclusão, nos professores do ensino regular, tendem a ser mais positivas à medida que o nível de ensino desce.

Segundo Santos (2008), alguns estudos evidenciam a relação implícita entre a formação e a as atitudes dos docentes face à inclusão; no entanto, outros estudos indicam que há outras variáveis que podem influenciar e condicionar as atitudes.

Como síntese destas investigações, podemos dizer que as atitudes são fatores determinantes para a promoção de uma escola inclusiva.

4.3. Como Medir as Atitudes

No âmbito da pesquisa social, não existe uma medição direta da atitude, pois as atitudes são consideradas construções teóricas que se inferem, partindo da observação do comportamento, porque não são só por si observáveis, justificando-se, desta forma, a grande dificuldade em medi-las (Leitão, 2007; Santos, 2008).

No historial sobre a medição de atitudes, as décadas de 20 e 30 do século XX são caracterizadas como a era da medição de atitudes e muitos foram aqueles que estudaram

as metodologias de medição das atitudes, destacando duas escalas que ainda hoje são utilizadas em estudos de investigação (Leitão, 2007).

As escalas das atitudes medem normalmente três níveis: a qualidade, o grau de intensidade e a direção das atitudes. Dado que as atitudes são medidas através das opiniões, torna-se necessário encontrar indicadores adequados e relevantes para a atitude que vai ser medida. Segundo Triandis et al. (1986), as contestações que o sujeito dá perante o objeto da atitude, podem categorizar-se em função de três parâmetros: a intensidade que inclui comportamentos de subordinação (ex: aceitar, pedir ajuda) ou insubordinação (ex: criticar); a avaliação que contempla comportamentos de fuga (ex: pretexto de contato) ou associação (cooperação) e a atividade que está relacionada com comportamentos quer de agressão aberta, quer de agressão encoberta (ex: desprezo).

As escalas que medem as atitudes partem das respostas verbais dos indivíduos, isto é, partem das opiniões e avaliações que os sujeitos efetuam acerca de uma determinada situação mais utilizada. Regra geral, é proposto ao inquirido uma série de proposições padronizadas, solicitando-se o grau de acordo com cada uma delas. O conjunto obtido de respostas indicará a direção e a intensidade da atitude.

Thurstone e Likert foram os autores que desenvolveram escalas de medição das atitudes que ainda hoje são utilizadas nos estudos de investigação (Leitão, 2007). As escalas intervalares de Thurstone centram-se na procura da objetividade através da seleção de frases, face às quais os sujeitos assinalam aquelas com que concordam.

No entanto, é uma escala que tem sido menos utilizada devido à morosidade do processo de construção (prática), à contestação da capacidade dos juízes para situarem as frases numa escala de intervalos iguais (metodológico) e a dificuldade sentida pelos indivíduos para se abstraírem da sua própria posição na avaliação dos itens (científicas).

Em contrapartida, a escala de Likert é a mais usada em pesquisas de opinião por se revelar prática e fácil quer na sua construção, quer na sua aplicação. Esta escala tem um tipo de resposta psicométrica, usada comumente em questionários, em que os inquiridos especificam o seu nível de concordância com uma afirmação. Geralmente o que se deseja medir é o nível de concordância ou não concordância face a uma afirmação.

Usualmente são usados cinco níveis de respostas, apesar de alguns pesquisadores preferirem usar sete, ou mesmo nove níveis. O formato típico de uma escala Likert é o seguinte: 1 - Não concordo totalmente; 2- Não concordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente.

5. A Intervenção pedagógica para a Inclusão

5.1. Jardim de infância e o processo de ensino aprendizagem

Ao longo do século XX ocorreram mudanças significativas na sociedade. Que influenciaram, de forma geral a educação e que se refletiram, também, no conceito da escola e nas respetivas práticas pedagógicas (Santos & Sanches, 2004). Tendo em conta estas modificações, as instituições educacionais centradas no docente, segundo Ribeiro (2011), vivem perante o desafio de transformar práticas educacionais tradicionais em práticas que preparem os alunos para as modificações globais da nossa sociedade excessivamente complexa e pluralista.

O maior desafio vigente apresentado às escolas é o saber implementar tipos de respostas diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada aluno, devido à diversidade e heterogeneidade que existe num grupo de alunos (Leitão, 2007; Santos, 2007; Oliveira, 2009). Nesta mesma perspetiva, a “inclusão da diferença” é o grande desafio referido por Bruno e Heymeyer (2003), pois significa que o docente tem de garantir o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócioafetivo, físico, intelectual e, assegurar o desenvolvimento na construção do conhecimento, mediante condutas didáticas e estratégias metodológicas ajustadas às necessidades de todas as crianças do grupo (Bruno & Heymeyer, 2003; Santos, 2007; Oliveira, 2009).

Em relação ao contexto educativo do jardim de infância, este é um espaço onde a aprendizagem deve ser construída de forma a promover a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Silva, M., 2009). Assim, o educador de infância tem, face ao seu grupo de crianças, a responsabilidade de fomentar um bom desenvolvimento global para cada uma. Perante a heterogeneidade do grupo quer ao nível de idades quer ao nível das competências adquiridas, deverá adaptar uma prática

pedagógica que estimule o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (Rebelo, 2011).

Segundo Silva, M. (2009), de forma a orientar a prática pedagógica do educador de infância, este deverá ter em conta não só os objetivos gerais enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro), mas também, a organização do ambiente educativo que comporta os diferentes níveis de interação (organização do grupo, do espaço e do tempo e a organização do estabelecimento educativo), as áreas de conteúdo que constituem as referências gerais que devem ser consideradas no planeamento e na avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem e, por último, a continuidade e a intencionalidade educativa que passa por um processo de observação, planeamento, ação e avaliação que permite adequar a prática às necessidades e interesses das crianças. Como é salientado pelas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2006, p.15),

“ (...) para contribuir para uma maior igualdade de oportunidades as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”.

Neste sentido, o educador de infância ao respeitar e valorizar as características individuais da criança está a contribuir para o sucesso de novas aprendizagens da mesma e, por conseguinte, está a adotar uma pedagogia organizada e estruturada, pois “(...) acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (Silva, M. 2009, p.19). Nessa mesma linha, Gonçalves (2006) refere que para educar as crianças torna-se imprescindível conhecer as suas necessidades, as suas habilidades e os seus interesses a fim de se adequar as exigências de desenvolvimento e aprendizagem às suas reais características, o que, por sua vez, contribuirá para uma maior eficácia do processo ensino/aprendizagem.

Dessa forma, quando os conteúdos e as actividades partem de experiências positivas para os alunos, dos seus interesses, dos seus significados e sentidos atribuídos pelos

mesmos, estamos perante uma aprendizagem significativa. Esta adaptação curricular parte da escola e, por conseguinte, cabe ao docente oferecer experiências adequadas aos diferentes níveis e possibilidades de comunicação e às capacidades motora, cognitiva e sócio-emocional, de forma a que o aluno possa alcançar êxito na sua aprendizagem e adquira, por sua vez, o conhecimento (Bruno & Heymeyer, 2003).

Na perspetiva de “escola inclusiva” são vários os autores que têm divulgado inúmeros conteúdos, condições e filosofias tendo em vista o conceito de “educação para todos”. De acordo com Ribeiro (2011), muitos foram os progressos registados a nível teórico e metodológico nas práticas educativas, designadamente no que respeita à inclusão de alunos com NEE nas salas regulares. Cabe, assim, à escola desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado de forma a alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e o contexto sociocultural de todos os alunos, pois o movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular, de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam NEE (Correia et al. 2008).

Segundo Rodrigues (2006), tanto a legislação em vigor como o discurso dos docentes aludem para a inclusão, mas na prática as escolas nem sempre são consistentes com esses discursos. Também a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) refere que existem muitas salas de aula inclusivas em diferentes países europeus.

Sabendo que “o meio educativo tem um enorme impacto tanto nos alunos com NEE como em todos os outros” (Nielsen, 2011, p.23), fomentar a educação inclusiva numa sala de aula com crianças com NEE, torna-se, assim, também um desafio para as nossas escolas, pois são inúmeros os fatores adjacentes à inclusão a ter em conta. Refira-se, por exemplo, utilizar uma prática pedagógica que englobe estratégias diferentes daquelas que tradicionalmente se aplicam (Sanchez, 2005), pois as atitudes positivas do agente educativo é um elemento fundamental (Nielsen, 2011), assim como a sua qualificação profissional (C.E.C., 2000; Leatherman & Niemeyer, 2005; Graden & Bauer, 2008). Todavia, independentemente destes fatores e de outros, terá que fundar-se como

objetivo principal da educação inclusiva, o saber aplicar uma prática pedagógica capaz de oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem.

Para a educação pré-escolar, quando falamos na perspectiva da existência de uma “escola inclusiva”, é necessário existir um bom funcionamento do estabelecimento educativo, o que implica o envolvimento de todos intervenientes (agentes educativos, crianças, pais e comunidade), como refere Santos & Sanches (2004, p.2):

“a intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais pressupõe em trabalho de equipa entre os diversos parceiros envolvidos, assegurando a cada criança as melhores e mais facilitadoras condições de desenvolvimento numa intervenção dirigida à criança, aos pais, ao grupo e aos educadores envolvidos no processo”.

Para além disso, o saber planificar em equipa é um dos aspetos a ter em conta no que diz respeito ao processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar (Silva, M., 2009). Desta forma, o educador de infância deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, na aceitação das diferenças, no apoio à aprendizagem e na resposta às necessidades individuais (Silva, M., 2009). Segundo Perrenoud (2000), quando o agente educativo pretende diferenciar o ensino está a permitir que cada aluno aprenda ao seu ritmo, aplicando os métodos que lhe garanta o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo que seja compatível com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura.

A recetividade dos educadores de infância aos paradigmas da pedagogia inclusiva é imprescindível para que o processo de educar todos os alunos num ambiente de aula regular seja exequível. Deve também ter em consideração a necessidade de adaptação do ensino-aprendizagem às necessidades grupais e individuais dos seus alunos (Leitão, 2007). Segundo a literatura, os docentes mencionam a escassa formação (Semmel, et al., 1991), a falta de apoios (Wholery et al., 1995) e a impossibilidade de num contexto de sala de aula regular, implementar quaisquer adaptações (Minke, et al., 1996), como obstáculos que provocam muitas vezes resistência ao diferenciar o ensino.

i. Perspetivas de intervenção pedagógica com crianças com NEE na sala regular

Numa sala de aula, cada criança apresenta um nível de desenvolvimento e um estilo de aprendizagem diferentes. Logo, é natural que o docente sinta dificuldades iniciais na planificação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Assim, de forma a ultrapassar esta dificuldade, deverá visualizar este “cenário educativo” de forma positiva aproveitando essas diferenças para promover situações de aprendizagem estimulantes e significativas para o desenvolvimento global da criança (Correia et al., 2008).

Com a inclusão de alunos com NEE numa sala regular, a intervenção pedagógica do educador de infância não irá ser diferenciada nos conteúdos que deverá ter em conta, isto é, irá partir igualmente das dificuldades, necessidades e interesses da criança com NEE e da criança que não apresente NEE. Assim, nesta proposta pedagógica os objetivos gerais, os conteúdos, os temas e as atividades são as mesmas para todo o grupo. Porém, relativamente aos objetivos específicos, às estratégias didático-metodológicas, aos materiais, aos recursos e aos equipamentos deverá ocorrer na diferenciação para cada criança (Bruno & Heymeyer, 2003).

De forma a responder às dificuldades mais frequentes dos alunos com NEE, podemos elencar diferentes metodologias de ensino, aplicadas nas salas de aula, segundo Federico et al. (1999, p.80)

“a investigação relativa à importância de adaptar o ensino às necessidades das crianças com NEE, indica que os professores necessitam de utilizar uma variedade significativa de técnicas metodológicas para ir ao encontro das necessidades individuais do aluno e aos diferentes estilos de aprendizagem”.

Estas metodologias são a base do processo ensino-aprendizagem para um agente educativo que tem por objetivo alcançar metas pedagógicas previamente estabelecidas, não esquecendo que o professor necessita de recorrer a certos referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua atuação, isto é, necessita de métodos que sirvam para planificar, contextualizar e hierarquizar as metas e finalidades da educação (Correia et al., 2010).

Geralmente os docentes não se restringem a um único método, pois as opções estão dependentes dos seus conhecimentos teóricos e da sua experiência de ensino, os quais vão influenciar as suas metodologias e princípios. A escolha do método a aplicar com determinado grupo de crianças passa, muitas das vezes, pela experimentação e pela perspectiva de análise da situação na sala de aula. Deste modo, o docente ao não recorrer apenas a um método pedagógico, de acordo com Leitão (2007), tem a consciência que nenhuma opção metodológica em matéria de ensino é suficientemente estruturante para responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos, estando a usar, por assim dizer, o modelo *método de adaptação dos métodos de ensino*,

“ (...) este modelo sustenta, de uma forma clara, que a diferenciação pedagógica será ao nível das práticas, o fator chave para a qualidade e eficácia do processo educativo”
(Leitão, 2007, p. 230).

De forma a atender à diversidade dos alunos com NEE, segundo Correia et al. (2008), há que ter em conta as vertentes normativa, psicopedagógica e social que num todo, mesmo e quando estas três vertentes se sobrepõem, prefigura um modelo educativo importante no atendimento a estas crianças. Tendo em vista a operacionalização deste modelo educacional, este terá de passar por quatro etapas substanciais: a primeira refere-se ao conhecimento do aluno, que terá como ponto de partida os seus estilos de aprendizagem, suas capacidades, as suas necessidades e, ainda, o conhecimento do contexto natural onde o aluno interage; a segunda está relacionada com a planificação que será elaborada tendo em conta o projeto educativo da instituição e o programa educativo individualizado; segue-se a etapa de intervenção educativa que terá de se apoiar nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage e, por último, a etapa da reavaliação. Que como o seu nome indica mostra a importância de se avaliar, numa perspectiva construtiva, as decisões tomadas relativamente ao plano educacional confinado a cada aluno.

Para uma implementação efetiva de programas inclusivos, alguns autores (Brownell & Pajeras, 1999; Sack, 1998; Olsan, et al., 1997) consideram que tanto os docentes do ensino regular como os docentes de ensino especial necessitam conhecer não só a legislação fundamental da educação especial, as características das crianças com NEE, o programa educativo individual, mas também as estratégias ao nível da avaliação das

necessidades dos alunos e do ensino/aprendizagem, estruturadas de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Segundo Bruno e Heymeyer (2003), incluir crianças com NEE na educação infantil não exige um currículo especial, mas sim, adaptações e algumas modificações curriculares que proporcionem o desenvolvimento no processo de aprendizagem dessas crianças. Segundo os estudos de Inhelder, Moreno e Sastre (cit. in Bruno & Heymeyer, 2003), muitas das vezes, as escolas centram-se nas limitações, em vez de se focalizarem nas potencialidades e nos recursos que os alunos dispõem, de forma a serem aumentadas as suas possibilidades intelectuais e de adaptação ao meio. Independentemente do tipo de NEE da criança, a sua inclusão numa sala de aula regular terá de partir de uma proposta pedagógica e da organização de um currículo, em que os objetivos são ajustados, os conteúdos e as atividades são adaptados e as avaliações terão de ser diferenciadas. Assim, e de acordo com Bruno e Heymeyer, (2003, p.5) o educador deve

“selecionar atividades que tenham significado (...) leva a pequenas modificações e adaptações nos objetivos, conteúdos e avaliação, de forma que os alunos com necessidades educativas especiais tenham a oportunidade de participar, de se envolver, de aprender e trabalhar juntos com os colegas no ensino regular.”

Segundo Camisão (2004), os defensores da inclusão, apesar de acreditarem que as crianças com incapacidades ou com NEE devem estar incluídas nas salas de aula regular, reconhecem que o modelo de educação inclusiva enfrenta desafios substanciais e requer uma planificação e implementação cuidadosas.

Tendo em conta os critérios estabelecidos pela *Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva* (2006), designam-se boas práticas não só quando há inclusão de todos os alunos, mas também quando se verifica a promoção de uma cultura de escola inclusiva, a realização de trabalho colaborativo eficiente entre os docentes, a utilização de recursos variados e de estratégias educacionais diversificadas, a existência de um modelo organizacional flexível, como uma programação sistemática e específica, a elaboração de avaliações sistemáticas do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) propondo medidas para superar as suas dificuldades,

a promoção de atividades extracurriculares e, por fim, a valorização da colaboração com a comunidade.

ii. Estratégias para uma intervenção pedagógica com crianças com NEE na sala regular

O educador de infância ao planificar o processo educativo tendo em consideração o que sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, está a proporcionar não só um ambiente estimulante, como também está a promover aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades (Silva, 2009; Oliveira, 2009).

Planificar a sua intervenção educativa implica averiguar se as suas intenções educativas estão adequadas ao grupo, tendo em conta quer os objetivos e atividades propostos, quer os recursos humanos e materiais necessários para a sua concretização (Silva, 2009).

Por conseguinte, o docente deverá elaborar um plano de ensino para o seu grupo de crianças tendo a consciência de que este irá ser frequentemente alterado ou adaptado face aos acontecimentos imprevisíveis que têm lugar em cada dia de aula (Rebelo, 2011). Daí a importância de, quando se planifica e se realiza a intervenção, se utilizarem estratégias diversificadas de forma a promover não só um bom ambiente de trabalho com o grupo de crianças, como também a contribuir para a concretização de aprendizagens adequadas às características individuais de cada discente (Rebelo, 2011). Desta forma, os docentes são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma escola cada vez mais inclusiva no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, ao ensino-aprendizagem, à organização da sala de aula e às respostas às necessidades educativas individuais dos alunos (Tilstone, et al., 2003).

Neste contexto, as estratégias são entendidas como um meio para atingir os objetivos de trabalho propostos, um fio condutor para realizar as atividades, tendo sempre em atenção as características e as necessidades do grupo de crianças a quem se destinam estas mesmas actividades, pois de acordo com Correia et al. (2008, p.95),

“(…) nenhuma estratégia educacional funciona perfeitamente em todas as situações educacionais. (...) diferenciar o ensino pressupõe alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno (...)”.

Partindo do pressuposto que o jardim de infância é o primeiro nível do sistema educativo que a criança frequenta, este também será o primeiro contexto educativo a confrontar-se com a integração de alunos com NEE. Para Santos e Sanches (2004, p.2) o jardim de infância, como sistema educativo,

“(…) terá que encontrar estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades desses alunos. Só assim, será possível atender às características individuais de cada criança, às suas necessidades educativas específicas, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao sucesso educativo”.

Espera-se, assim, que o educador de infância, por um lado demonstre a capacidade de utilizar estratégias e por outro desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantendo uma proposta pedagógica eficaz não só para a criança com NEE, mas também para o restante grupo, com vista a promoção da interação social no grupo (Correia, 2002).

A flexibilização curricular, baseada nos ajustamentos e adaptações curriculares, é a resposta ideal às necessidades dos alunos com NEE na sala de aula regular, de forma a promover o sucesso da inclusão (Rebelo, 2011). Para complementar este processo o educador de infância deverá ser

“(…) apoiado por outros agentes educativos, para conceber respostas educativas eficazes assentes nas necessidades de aprendizagem específicas, nas competências e nos interesses desses alunos” (Correia et al., 2008, p. 63).

Para implementar estratégias, de acordo com as competências próprias do aluno com NEE, é necessário recorrer a “adaptações” gerais e específicas. Segundo Leitão (2007) quando nos referimos a adaptações gerais estamos a referir-nos à forma como a sala é organizada num todo e, por sua vez, quando adaptamos a nível individual do currículo, estamos a recorrer a adaptações específicas. No entanto, Scott et al. (1998, p.117) sugerem que

“os professores percebem corretamente as adaptações aconselháveis e necessárias, mas experienciam dificuldades na sua implementação na sala de ensino regular”.

Segundo Leitão (2007), existem estudos que demonstram que, excepcionalmente, os docentes põem em prática ações que implicam modificações substanciais no ensino, quando se sentem forçados a adaptar a sua metodologia de ensino. Contudo, as adaptações a realizar devem exigir o mínimo de tempo e de esforço possíveis, devem ser integradas na dinâmica da sala de aula, e devem ser úteis para todos os alunos.

De acordo com Moffett (2000), os docentes devem ser sensíveis às necessidades educacionais dos alunos com NEE, utilizando as estratégias de que estas crianças necessitam para aprender, motivando-os e encorajando-os a potenciarem as suas competências.

Por sua vez, Leitão (2007, p.233) menciona que as estratégias de ensino estão diretamente interligadas com as tipologias das NEE existindo, no entanto

“uma compreensão crescente dos perfis de aprendizagem diferenciados de certos grupos de criança (p.e. autismo) que, ao reconhecer diferenças individuais substanciais dentro destes grupos, terão que ser adaptadas de acordo com as suas características”.

Na literatura, é possível constatar inúmeras sugestões de práticas pedagógicas e estratégias a utilizar em sala de aula adequadas à inclusão de crianças com NEE. Podemos referir Correia et al. (2008) que descreveu alguns fatores a ter em conta na prática inclusiva, tais como: a localização do aluno na sala de aula, ou seja, a colocação dos alunos com NEE nas filas da frente pode ajudá-los a entender melhor as questões e a minimizar os problemas de comportamento que eventualmente possam ter; o cuidado extremo na apresentação de nova informação, tendo em conta seis fatores essenciais: estrutura, clarificação, redundância, entusiasmo, ritmo apropriado e envolvimento máximo; a utilização de experiências multissensoriais, uma vez que este tipo de atividades tem um grande impacto na aprendizagem; a elaboração de adaptações nas tarefas de leitura, se necessários; a programação da aula de forma a haver mais intervalos; a organização das tarefas de modo a utilizar diversos métodos de ensino.

É, também, necessário providenciar um maior número de explicações para os alunos com NEE, realçando os pontos mais importantes; recorrer tecnologias de apoio, tais como o computador, os gravadores áudio e os vídeos, pois o uso destas e de outras tecnologias de apoio contribuem, significativamente, para o progresso académico dos alunos com NEE. No entanto, é essencial que os professores conheçam estes dispositivos técnicos, no sentido de saberem como é que funcionam, a fim de poderem tirar o maior partido deles e, finalmente, como é que os alunos podem ser avaliados quando os utilizam.

No âmbito da Declaração Mundial da Escola para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) com o objetivo de promover a Escola Inclusiva, a UNESCO alude que os pedagogos de diversos países destacam, como condições facilitadoras da aprendizagem na sala de aula, a aprendizagem ativa que proporciona oportunidades para realizar tarefas e assumir projetos concretos; o ensino baseado na curiosidade e no gosto pela descoberta; a negociação de objetivos, porque é importante que o aluno assuma um papel ativo na própria aprendizagem, participando na realização dos planos de aprendizagem, baseados no estabelecimento de contratos e compromissos; a avaliação contínua, pois há necessidade dos professores e dos alunos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem, a cada passo, o resultado do trabalho realizado.

Defendem, ainda, os pedagogos a existência da demonstração, a prática de feed-back sobre a utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos; a organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa; a colaboração entre crianças de modo a que cada uma possa partilhar com as outras os seus pontos fortes, participando, deste modo, no trabalho do professor e o apoio, pois é importante a ajuda e a cooperação no processo de aprendizagem.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003), por sua vez, apresentou cinco abordagens educacionais que evidenciaram ser eficazes na implementação de um ensino inclusivo, nomeadamente o ensino cooperativo, em que os professores trabalham em conjunto (professor especializado ou outro colega), com o diretor da escola e com outros profissionais; a aprendizagem cooperativa em que os

alunos se ajudam uns aos outros, especialmente quando têm níveis de capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto.

No terceiro nível, a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003), refere a resolução colaborativa dos problemas, pois quando existem regras bem definidas e um conjunto de limites para todos os professores (acordados com os alunos), assiste-se ao incentivo de comportamentos inapropriados, sendo esta prática particularmente eficaz no decréscimo da quantidade e da intensidade dos distúrbios durante as aulas; no quarto nível, menciona a importância da existência existir grupos heterogéneos, pois se lida com uma diversidade de alunos na sala de aula, é necessário organizar grupos com diferentes níveis de capacidades e utilizar estratégias de diferenciação pedagógica; no último nível, mas não menos importante salienta a necessidade de haver um ensino eficaz e uma programação individualizada em que todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE, conseguem mais e melhor quando é feita uma monetarização sistemática, uma avaliação e um planeamento do seu trabalho. O currículo pode adaptar-se às suas necessidades e pode ser introduzido um apoio adicional através do programa Educativo Individual (PEI), que se ajuste ao currículo comum.

Numa perspetiva de estratégias mais específicas no contexto de intervenção na sala de aula Bruno e Heymeyer (2003) inventariaram algumas estratégias a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem. Todas as atividades devem ter um início e um fim e devem ser adaptadas à comunicação e à compreensão da criança; o educador precisa de entender que a criança com NEE por vezes é lenta no seu agir e no tempo para dar respostas. Por isso, é importante dar-lhe maior intervalo temporal para que ela se expresse e concretize as suas actividades; desta forma, o educador explorará formas positivas de interação e trocas comunicativas com a criança. Pode usar o toque, os gestos, as posturas, as palavras adequadas ou símbolos que expressam a situação. Outra estratégia referida é a variedade de atividades que possam ensinar as noções de tempo e espaço, através, por exemplo, da construção, do brincar com o seu próprio corpo, de objetos, de jogos, de histórias, do teatro, da música, da modelagem, e do desenho. Em todos os momentos do dia a dia da criança e no que diz respeito à organização do tempo e espaço devem ser envolvidas atividades de higiene, brincadeira ou aprendizagem

orientada, para as quais é necessário haver um planeamento cuidadoso, para que a criança possa interagir, comunicar-se espontaneamente, ter uma ação funcional melhor, brincar, aprender e, por fim, passa a participar nas atividades pedagógicas com o apoio de um professor para dialogar e efetuar a mediação. Ao nível físico necessitará de ajuda na realização das brincadeiras e das múltiplas tarefas.

Nesta mesma perspetiva, Correia et al. (2008, p. 125) consideram que

“(…) os educadores (…) devem recorrer a um conjunto de técnicas que permitam tornar as intervenções eficazes de forma a responder às necessidades individuais dos alunos, particularmente dos alunos com NEE”.

Por sua vez, Correia et al. (2008, p. 125) recomendam algumas estratégias que podem ser utilizadas em salas de aulas inclusivas, tais como: criar um ambiente de interações positivas: a) o educador deve ter uma atitude positiva e proporcionar um ambiente acolhedor que provoque o aumento das interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE, estimulando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença; b) promover laços de amizade entre as crianças com e sem NEE: a importância da amizade entre as crianças torna-se útil durante os períodos de transição e podem servir de modelo, dar apoio emocional e, ainda, constituir oportunidades sociais e de comunicação adequados; c) sensibilizar as crianças para a inclusão: é importante sensibilizar as crianças sobre os vários tipos de diferenças que existem entre elas, incluindo os que apresentam NEE, pois contribuirá para o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE; d) aprendizagem em cooperação: as crianças aprendem em conjunto realizando atividades e promovem interações positivas; e) utilizar tecnologias de informação e de comunicação (T.I.C.): as tecnologias de informação, utilizadas em crianças com NEE, têm dois grandes objetivos curriculares: primeiro aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas, ou do dia a dia; segundo, desenvolver as capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização; f) organização da sala: a colocação dos alunos deve ser de forma que consigam ver bem o professor e as mesas para a realização das atividades devem estar posicionadas de modo autónomo, proporcionando um fácil acesso para os alunos e o professor. Também a localização dos materiais na sala de aula deve estar

acessível, com vista a facilitar o desenrolar das atividades, contribuindo para uma melhor gestão pedagógica.

Em suma, podemos verificar que existem diferentes visões para a melhoria do processo ensino aprendizagem numa escola inclusiva. De realçar a importância de recorrer a uma diferenciação pedagógica, através de adaptações curriculares apropriadas ao contexto em que a criança com NEE está inserida e aos seus estádios de aprendizagem, como afirma Ribeiro (2008, p. 79)

“o sucesso das medidas inclusivas, depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das atividades de ensino do aluno com NEE”.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Problemática

Na educação o tema inclusão tem sido alvo de várias investigações com vista a uma compreensão abrangente das mudanças ocorridas ao longo dos tempos querendo, assim, garantir-se que não só a escola, mas também o docente, acompanhem aquelas mudanças, no sentido de facultarem mecanismos que a venham garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para o aluno na sala de aula regular (Gonçalves, 2006).

Segundo Ferreira (2007), a maioria dos docentes concorda com o conceito de inclusão e admite haver benefícios para os alunos com NEE.

Verifica-se, também, que os docentes de ensino regular, quando comparados com os docentes de educação especial, são os que apresentam uma maior resistência face à inclusão, no que diz respeito à sua implementação no atual contexto educativo (Leitão, 2007).

Aqueles docentes demonstram receios neste processo de mudança por considerarem não possuírem a formação necessária para lecionar alunos com NEE (Vieira, 1995; Marchesi, 2001; Correia, 2008). Deste modo, para uns investigadores as atitudes face à inclusão parecem ser influenciadas quer pela formação inicial e contínua em NEE, quer e pelo nível de experiência do docente (Leitão, 2007). Para outros, a formação inicial não é relevante, mas sim a formação contínua (Coelho, 2012).

Neste âmbito, existem estudos que indicam haver uma forte relação entre as atitudes e a formação que os docentes possuem (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman & Earle, 2007; Kuyini & Mangope, 2011, Coelho, 2012).

Para o processo de inclusão dos alunos são fundamentais as atitudes positivas dos docentes (Vieira, 1995; Correia, 2001; Marchesi, 2001; Avramidis & Norwich, 2002). As mudanças de atitudes deverão também afetar todos os membros da comunidade

escolar, as políticas educativas, as associações de pais e os responsáveis pela formação dos professores (Vaz, 2005).

No entanto, Ribeiro (2008) refere, num estudo por si efetuado, que as atitudes dos docentes da rede pública são positivas, pois não foi confirmada a tese que estes revelavam atitudes resistentes à inclusão, uma vez que estão a implementar práticas diferenciadas na sala de aula para atender à diversidade do grupo de crianças. Este mesmo autor refere que a formação contínua é importante para aqueles docentes. Verificado-se igualmente consenso no que diz respeito à importância da presença do professor de apoio na sala.

Existem, ainda, autores (Marchesi, 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Vaz, 2005) que consideram a idade, o género, o grau académico, o tipo de formação, o tempo de serviço, e a experiência de educação especial, factores de ordem pessoal que condicionam as atitudes dos docentes.

Relativamente às práticas pedagógicas, verifica-se, segundo Gonçalves (2006), que a implementação de estratégias de ensino diversificado depende da atitude e da competência dos agentes educativos que exercem as suas funções numa sala de aula regular.

Partindo dos fundamentos acima referidos, importa verificar, na região Autónoma dos Açores, qual é a situação da inclusão no pré-escolar, uma vez que é o primeiro contexto educativo que a criança frequenta no seu percurso escolar. Sendo o educador de infância o agente educativo deste contexto, torna-se pertinente averiguar de que forma proporciona uma prática pedagógica inclusiva e quais as suas atitudes face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular. Importa também compreender se existem diferenças entre os educadores de infância que lecionam na rede pública e os que estão colocados nas IPSS.

1.1. Objetivo do Estudo

O problema de investigação será o ponto de partida para o desenrolar de todo o processo investigativo, compreendendo-se, igualmente, através do mesmo, a intencionalidade de todo o trabalho que irá ser desenvolvido. Com efeito, e tal como refere Quivy & Campenhoudt (2008, p.30) através do problema de investigação

“ (...) o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”.

Deste modo, os objetivos surgem como forma de clarificar o que realmente pretendemos aqui estudar ou verificar, sendo, por isso, considerados como fins ou metas a atingir, podendo ser, igualmente, perspetivados como fios condutores de toda a investigação. Deste modo,

“os objetivos devem ser enunciados como resultados finais a alcançar, de modo contínuo e progressivo, exigindo desenvolvimento ao longo do tempo e em contextos diferentes” (Ribeiro, 1999, p.105).

Assim, para que encontremos respostas ao problema da investigação: “Quais as atitudes dos educadores de infância quer do ensino público, quer das IPSS face à inclusão de crianças com NEE na sala regular?” delineamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Verificar quais as atitudes e a prática pedagógica do educador de infância do ensino público e do educador de infância da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE em salas de aulas regulares e se existem diferenças entre eles.

Objetivos Específicos:

- Compreender se o educador de infância está recetivo para alterar a sua prática pedagógica com a inclusão da criança com NEE na sala de aula regular;

- Pesquisar se o educador de infância tem atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular;
- Verificar se a formação académica e os anos de experiência dos educadores de infância influenciam a sua prática pedagógica no que se refere à inclusão de crianças com NEE na sala regular;
- Verificar se a presença do professor de apoio educativo na sala influencia a prática pedagógica do educador de infância face à inclusão de crianças com NEE na sala regular;
- Verificar se a presença do professor de apoio educativo na sala influencia a atitude do educador de infância face à inclusão de crianças com NEE na sala regular;
- Verificar se existem diferenças entre os educadores de infância da rede pública e das IPSS.

Para responder aos objectivos definidos formulam-se as hipóteses de investigação que a seguir se apresentam.

1.2. Hipóteses de Investigação

H.1 - O educador de infância da rede pública tem atitudes mais positivas do que o educador da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular;

H.2 - O educador de infância da rede IPSS está mais recetivo na alteração da prática pedagógica para promover a inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular;

H.3 - O educador de infância com formação contínua em NEE, está mais recetivo para alteração da sua prática pedagógica a fim de promover a inclusão da criança com NEE na sala de aula regular;

H.4 - O educador de infância da rede IPSS com mais anos de experiência está mais recetivo a promover alteração das suas atividades/estratégias para implementar uma prática pedagógica mais inclusiva para a criança com NEE na sala de aula regular;

H.5 - O educador de infância com mais tempo de serviço tem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala de aula regular;

H.6 - O educador de infância com apoio educativo na sala altera a sua prática pedagógica para a promoção da inclusão da criança com NEE na sala de aula regular;

H.7 - O educador de infância com apoio educativo na sala de aula tem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala regular.

2. Método

Sabendo que “uma investigação (...) não é uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.16), é necessário e pertinente delinear a organização metodológica a que este estudo se vincula, de modo a obter, com precisão, respostas aos objetivos de investigação previamente enunciados. Desta forma, a nossa investigação terá um carácter descritivo e interpretativo.

Este tipo de investigação tem como

“objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1999, p.44).

Assim, pretende, principalmente descrever feitos, situações, elementos de forma sistemática proporcionando informação básica sobre situações, comportamentos e atitudes de uma determinada população (Gil, 1999; Delgado et al., 2011).

Consideram-se, também, investigações descritivas, aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação, aproximando-se de uma pesquisa interpretativa (Gil, 1999). Gil refere que (1999, p.44) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

2.1. População

Para que um estudo de investigação se realize é indispensável a selecção de uma dada população que será a base para toda a recolha de dados. Assim a população - alvo deste estudo é composta pelos educadores de infância da ilha de São Miguel da rede pública e das IPSS, um total de 215 educadores de infância da rede pública e 114 educadores de infância da rede IPSS. Foram contados todos os educadores de infância, mas colaboraram na investigação 107 sujeitos; 50,5% dos quais afetos a IPSS e 49,5% pertencentes à rede pública. A análise da distribuição por género revela uma amostra composta maioritariamente por mulheres (n=97, 93,3%), enquanto os homens representam apenas 3,0% do total (n=7), conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

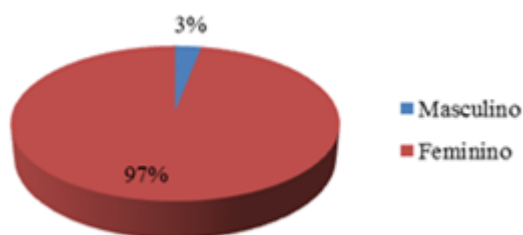


Gráfico 1- Género

No que se refere à distribuição por escalões etários (gráfico 2), predominam os sujeitos do escalão 30-45 anos (53,3%). Os mais novos representam 29,9% e os mais velhos 16,8% do total.

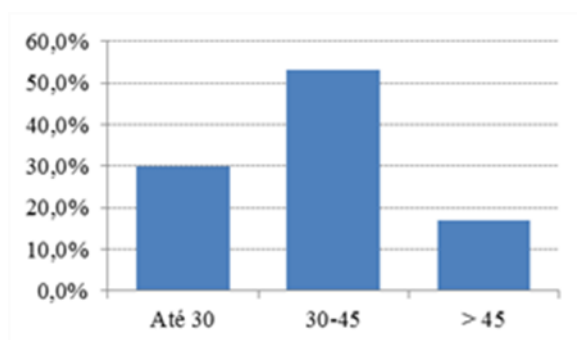


Gráfico 2- Escalões etários

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria tem entre 13-25 anos (40,2%). Com mais de 25 anos de antiguidade encontram-se 2,8% dos inquiridos, conforme se verifica no gráfico 3.

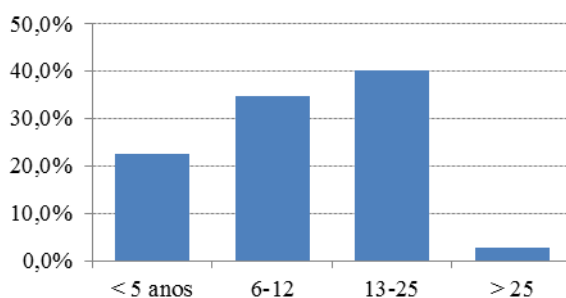


Gráfico 3 – Tempo de serviço

Por último, relativamente às habilitações académicas, e de acordo com o gráfico 4, uma percentagem muito elevada refere habilitações ao nível da licenciatura (81,0%).

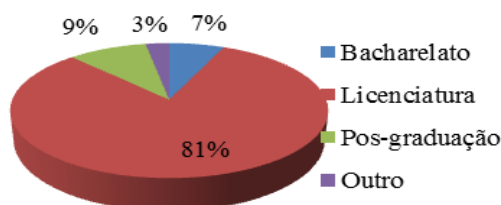


Gráfico 4 – Habilitações Académicas

2.2. Instrumentos e Procedimentos

Iniciou-se este processo com o envio de um *email* ao Presidente da Secretaria Regional de Educação, como entidade responsável pelo pré-escolar da rede Pública (anexo 1) e ao Núcleo de Apoio a Crianças e Jovens do Instituto para o Desenvolvimento Social dos Açores, sendo esta entidade responsável pelo pré-escolar da rede IPSS (anexo 2), solicitando dados atualizados sobre o número de educadores de

infância a exercer as suas funções no pré-escolar no ano letivo 2011/2012. É de salientar que nesse mesmo *email* foi destacado o objetivo e a importância desta investigação.

O instrumento utilizado nesta investigação foi um inquérito por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) os questionários consistem no método de colocar questões a um grupo representativo da população. Podem ser "de administração indireta", quando é o próprio inquiridor a preenchê-lo a partir das respostas dadas pelo inquirido, e "de administração direta", quando preenchido pelo próprio inquirido.

O inquérito por questionário utilizado foi construído e validado num estudo de Leitão (2007) sobre as atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com NEE (anexo 3). O inquérito por questionário é dividido em três partes: na primeira parte recolheram-se dados pessoais e profissionais; na segunda, recolheram-se dados de opinião sobre a inclusão e as NEE por parte dos inquiridos. Relativamente à questão aberta, ela foi utilizada para aprofundar o conhecimento sobre as estratégias usadas pelos educadores em sala de aula e a sua construção baseou-se na literatura (Correia et al., 2008; Oliveira, 2009; Silva, 2009; Bruno & Heymeyer, 2003; Tilstone et al., 2003; Rebelo, 2011). Por último, temos a Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI) que é uma escala de Likert de quatro níveis (1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo Completamente). Os inquiridos deram a sua opinião sobre os itens numerados que estão aleatoriamente distribuídos. Todos os itens da EAFI estão organizados pelas seguintes dimensões:

- Opiniões sobre inclusão;
- Benefícios da inclusão;
- Barreiras/Desvantagens da Inclusão;
- Formação;
- Recursos;
- Apoios/Apoio Educativos/Centro de Recursos;

- Alteração do Papel/Responsabilidades Acrescidas;
- Envolvimento e Parcerias;
- Atual implementação dos programas de Inclusão.

É de salientar que o inquérito por questionário foi anónimo e foi respondido on-line através do programa Survey Monkey.

Para testar as hipóteses utilizou-se, como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Para testar a hipótese nº 1, usou-se o teste t de Student para amostras independentes, pois estamos a comparar duas amostras e a variável é de tipo quantitativo. Como as amostras têm dimensão superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. Para testar as hipóteses nº 2, 3, 4 e 6 usou-se o teste de independência do Qui-quadrado pois estamos a testar a igualdade de proporções. Para testar a hipótese nº 7 utilizou-se o teste Mann-Whitney. Para testar a hipótese nº 5 usou-se o teste de *Kruskal-Wallis*, em alternativa à Anova, pois as variáveis dependentes não têm distribuição normal. Como o SPSS até à versão 18.0 não possui testes de comparação múltipla *a posteriori* para o teste de *Kruskal-Wallis* vamos proceder como o descrito em *Maroco* (2004) que consiste em ordenar a variável dependente através do procedimento *Rank Cases* e depois utilizar o teste de comparação múltipla da Anova *One-Way* sobre a nova variável ordenada. Neste caso, para facilitar a interpretação, apresentaremos, nas estatísticas descritivas, os valores das médias e não os valores das ordens médias.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows (anexo 4).

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos resultados

Uma percentagem de 64,5% dos educadores de infância tem entre 16 a 20 crianças na sala de aula e cerca de 39,3% (n=42) referem que têm crianças com necessidades educativas especiais. Destas, 92,7% encontram-se a tempo inteiro e 7,3% a tempo parcial. A maioria dos educadores de infância tem uma (58,3%), ou duas crianças (26,8%) na sua sala (gráfico 5).

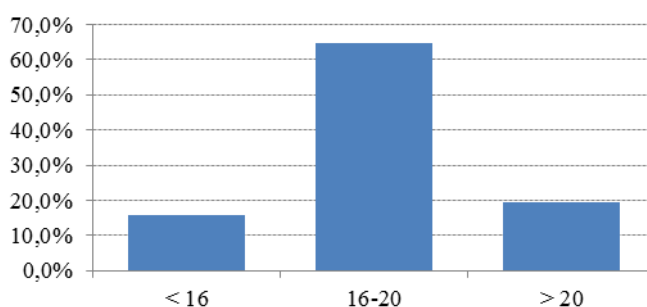


Gráfico 5 - Número de crianças na sala

Mais de metade dos educadores de infância indica beneficiar de apoio pedagógico (61,0%), como podemos verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Beneficiar de apoio pedagógico em sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	25	23,4	61,0	61,0
Não	16	15,0	39,0	100,0
Total	41	38,3	100,0	
Omissos	66	61,7		
Total	107	100,0		

Verificamos uma percentagem de 95,1% (tabela 2) que considera importante esse apoio pedagógico na sala de aula.

Tabela 2 - Importância do apoio pedagógico na sala

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	39	36,4	95,1	95,1
Não	2	1,9	4,9	100,0
Total	41	38,3	100,0	
Omissos	66	61,7		
Total	107	100,0		

A tabela 3 mostra que a maioria dos educadores de infância que tem crianças com NEE na sua sala de aula indicam que este processo de inclusão os faz alterar as estratégias/atividades utilizadas normalmente na prática pedagógica (75,6%).

Tabela 3 – Alteração de estratégias/atividades na prática pedagógica face à inclusão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	31	29,0	75,6	75,6
Não	10	9,3	24,4	100,0
Total	41	38,3	100,0	
Omissos	66	61,7		
Total	107	100,0		

Verifica-se, igualmente, que quase metade da amostra deste estudo (49,2%) indica que já teve em anos anteriores experiência com crianças com NEE na sala (tabela 4).

Tabela 4 – Experiência de inclusão de crianças com NEE na sala

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	32	29,9	49,2	49,2
Não	33	30,8	50,8	100,0
Total	65	60,7	100,0	
Omissos	42	39,3		
Total	107	100,0		

Questionámos os educadores de infância sobre as estratégias/actividades que utilizam na sala de aula. Verifica-se na tabela 5 que os educadores de infância da rede pública que têm crianças com NEE incluídas na sala de aula referem maioritariamente (26.41%) que adequam as atividades tendo em conta as necessidades e especificidades da criança com NEE.

Tabela 5 - Rede Pública: Educadores de Infância com crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades

Estratégias/actividades utilizadas com crianças com NEE na sala	Frequência	%
Adequar as atividades às crianças com NEE, tendo em conta as suas necessidades e especificidades	14	26.41%
Apoio individualizado na concretização de tarefas ou atividades de sala.	9	16.98%
Visualização de <i>powerpoint</i> , jogos didáticos, fichas diferenciadas com objetivos diferentes,	4	7.54%
Categorização e conceptualização; Estruturação das tarefas/atividades em pequenos passos.	2	3.77%
- Informar os alunos, durante a realização dos trabalhos, da tarefa que irá realizar a seguir, nunca esquecendo de elogiar o trabalho que têm em mãos	2	3.77%
Promover as interrelações entre os colegas de sala	1	1.88%
Currículo adequado às problemáticas e necessidades da criança	1	1.88%
Trabalho conjunto com a educadora do NEE. e terapeuta da fala	1	1.88%
Apoio individualizado aos casos mais graves	1	1.88%
Partilha de experiências, criação de material didático	1	1.88%
Não alterar a rotina, sem que os alunos estejam preparados para a mudança	1	1.88%
Atribuição de responsabilidades e tarefas de liderança	1	1.88%
Trabalho em equipa envolvendo o meio e a família	1	1.88%
Colocar-se sempre que possível,o mais próxima da criança	1	1.88%
Criar ambientes integradores levando a que as outras crianças me ajudem no processo de aprendizagem da criança com NEE	1	1.88%
Interação entre pares e grupo	1	1.88%

Em contrapartida, os educadores de infância sem crianças com NEE na sala de aula apenas mencionam, numa percentagem de 15.09%, o apoio mais individualizado à criança com NEE (tabela 6), não parecendo dar relevância a outro tipo de alterações.

Tabela 6 - Rede Pública: Educadores de Infância sem crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades

Estratégias/atividades utilizadas sem crianças com NEE na sala	Frequência	%
Apoio individualizado a criança com NEE	8	15.09%
Atividades diferenciadas de acordo com as suas necessidades	5	9.43%
Estratégias adaptadas à tipologia da criança com NEE	4	7.54%
Trabalhar em pequenos grupos e individualmente com as crianças com NEE	4	7.54%
Organização da sala e do grupo poderia ser diferente	3	5.66%
Investir nos recursos necessários para levar a bom termo o processo ensino aprendizagem com crianças com NEE	2	3.77%
Alterar os objetivos tendo em conta as suas especificidades	2	3.77%
Altera a rotina da sala	2	3.77%
Promover a partilha de experiências sobre as diferentes atividades que a criança realizava (terapia da fala, fisioterapia, cinesioterapia)	1	1.88%
Exploração de imagens; jogos sensoriais; etc.	1	1.88%
Reforço positivo nas atividades	1	1.88%

Na rede IPSS as estratégias/atividades utilizadas pelos educadores de infância na sala também se diferenciam, conforme se observa na tabela 7. Verifica-se que 9.25% dos que têm crianças com NEE na sala valorizam atividades orientadas e adaptadas para que a criança as consiga realizar praticamente sozinha, tendo em conta o mesmo conteúdo e, por vezes, o mesmo objetivo para todo o grupo.

Tabela 7 - Rede IPSS: Educadores de Infância com crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades

Estratégias/atividades utilizadas com crianças com NEE na sala	Frequência	%
As atividades orientadas apesar de ser trabalhado o mesmo conteúdo e, por vezes o mesmo objetivo (para todo o grupo) são adaptadas para que a criança as consiga realizar praticamente sozinha	5	9.25%
Alteração da organização do espaço de modo a permitir o acesso aos materiais e a poder livremente estar nas diferentes áreas	3	5.55%
Projeção de vídeos, imagens, sons do áudio, imagens reais	3	5.55%
Promover a interação e a cooperação com atividades orientadas e jogos em pequenos grupos, pares e grande grupo	2	3.70%
Estratégias utilizadas estão de acordo com a tipologia de NEE da criança	2	3.70%

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

A rotina sofreu alterações, de modo a que se consiga corresponder às necessidades da criança com NEE	1	1.85%
Apoio individualizado	1	1.85%
Colocar-se, sempre que possível mais próxima da criança	1	1.85%
Criar ambientes integradores levando a que as outras crianças ajudem no processo de aprendizagem da criança com NEE	1	1.85%

Os educadores de infância sem crianças com NEE na sala mencionam numa perspetiva menos específica (22.22%), que aplicariam as estratégias/atividades de acordo com a tipologia NEE da criança: ensino diferenciado (tabela 8).

Tabela 8 - Rede IPSS: Educadores de Infância sem crianças com NEE na sala vs tipo de estratégias/atividades

Estratégias/actividades utilizadas sem crianças com NEE na sala	Frequência	%
Estratégias a utilizar estariam de acordo com a tipologia NEE da criança-ensino diferenciado	12	22.22%
Haveria momentos de grande e pequeno grupo de forma a proporcionar momentos de interação entre o grupo todo	7	12.96%
Organizar o espaço físico da sala de forma a criar autonomia à criança com NEE e ao restante grupo	5	9.25%
Apoio mais individualizado	5	9.25%
Investiria nos recursos necessários para levar a bom termo o processo ensino aprendizagem com crianças com NEE	4	7.40%
Utilizaria recursos didáticos apelativos para captar a sua atenção e facilitar a aprendizagem (uso de vídeos, computador, áudio)	4	7.40%
Estratégias de forma a incluir a criança com o restante grupo e vice-versa	4	7.40%
As atividades seriam propostas com o mesmo conteúdo, mas, possivelmente, com objetivos diferentes, e seriam feitas de acordo com a capacidade da criança e interesse da mesma	3	5.55%
Estratégias a utilizar seriam de acordo com a tipologia NEE da criança conseguindo sucesso e autoestima	2	3.70%
A oralidade entre a criança seria simples, com frases curtas e objetivas	2	3.70%
Atividades ao ar livre, o contacto com a natureza	1	1.85%

No que diz respeito ao tipo de formação do educador de infância, podemos verificar, na tabela 9, que estes docentes beneficiaram de formação contínua (21.49%) ao longo do seu percurso profissional.

Tabela 9 - o educador de infância e o tipo de formação profissional

	Freq.	%
Formação inicial	11	10,28
Formação Contínua	23	21,49
Centros de Formação	11	10,28
Seminários/Congressos	13	12,14
Acções promovidas pelo Dir. Reg. Educação	---	---
Outras	2	1,86

A percentagem de educadores de infância que afirma que durante o seu percurso profissional recebem alguma formação específica sobre a inclusão de crianças com NEE eleva-se a 72,3% (tabela 10).

Tabela 10 - O educador de infância com formação sobre inclusão de alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	47	43,9	72,3	72,3
Não	18	16,8	27,7	100,0
Total	65	60,7	100,0	
Omissos	42	39,3		
Total	107	100,0		

A ordenação dos alunos que causam mais problemas em ambiente de ensino regular encontra-se elencada na tabela seguinte, sendo 1 o mínimo e 7 o máximo (tabela 11). De acordo com essa ordenação, verifica-se que os educadores de infância consideram que as crianças com autismo e as com deficiência mental são as mais problemáticas numa sala de aula regular.

Tabela 11 - Ordenação do tipo de NEE que mais problemas causam na sala de aula

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Distúrbios de comportamento	102	1	7	2,70	1,68
Deficiências motoras	102	1	7	4,79	1,36
Deficiências auditivas	101	1	7	5,17	1,36
Deficiências visuais	98	1	7	4,70	1,39
Deficiência mental	103	1	7	2,67	1,27
Autismo	105	1	7	2,19	1,38

Legenda: 1- maior problema 7- menor problema

De acordo com a tabela 12, os inquiridos consideram que as dificuldades sentidas na implementação da educação inclusiva na escola/instituição dizem respeito a três fatores: a falta de apoios educativos (87,8%), a formação profissional e a dimensão do grupo (70,0%).

Tabela 12 – Dificuldades na implementação da educação inclusiva na escola

	Freq.	%
Dinheiro	23	21,5
Falta de apoios educativos	94	87,8
Meios de acesso	37	34,5
Tamanho do grupo	75	70,0
Pais das crianças com NEE	9	8,4
Pais das crianças sem NEE	5	4,6
Formação profissional	75	70,0

Na tabela 13, apresentamos as respostas dos sujeitos à Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI). Nela, realçamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). A afirmação que motivou um maior número de concordâncias (63,8%) foi a do item 15 (a *inclusão é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com NEE*), seguida do item 37, com 54.7% (*as equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com NEE*) e com 50% o item 1 (*sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com NEE na minha sala*).

As que originaram uma percentagem mais elevada de discordâncias foi a que se encontra no item 12 (*a formação inicial que os educadores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com NEE*) que foi referida por 43,8% dos inquiridos, seguida do item 24 com 35.2% (*o Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com NEE*) e com 23.6% o item 10 (*os jardins de infância dispõem de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem*).

Tabela 13 - Respostas à escala EAFI

		1	2	3	4	Total
1.Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.	Freq.	3	8	42	53	106
	%	2,8	7,5	39,6	50,0	100,0
2.Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.	Freq.	3	46	49	8	106
	%	2,8	43,4	46,2	7,5	100,0
3.O grau de severidade das N.E.E. condiciona o processo de inclusão	Freq.	1	11	70	23	105
	%	1,0	10,5	66,7	21,9	100,0
4.A eficácia pedagógica dos educadores de infância torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos	Freq.	11	65	28	2	106
	%	10,4	61,3	26,4	1,9	100,0
5.A inclusão de crianças com N.E.E. na sala regular promove a sua autonomia e independência social	Freq.	1	7	81	17	106
	%	,9	6,6	76,4	16,0	100,0
6.Os jardins de infância estão preparados para receber todas as crianças com N.E.E	Freq.	23	71	8	1	103
	%	22,3	68,9	7,8	1,0	100,0
7.Perspetivo a inclusão como um desafio educativo e estou apto(a) a enfrentá-lo	Freq.	2	17	67	20	106
	%	1,9	16,0	63,2	18,9	100,0
8. As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em atividades sociais	Freq.	4	9	78	15	106
	%	3,8	8,5	73,6	14,2	100,0
9. O trabalho cooperativo (educador/professor de apoio) na sala de aula, beneficia a qualidade de ensino	Freq.	1	4	72	29	106
	%	,9	3,8	67,9	27,4	100,0
10. Os jardins de infância dispõem de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem	Freq.	25	70	8	3	106
	%	23,6	66,0	7,5	2,8	100,0
11.A minha instituição/escola promove, sem restrições, a educação Inclusiva	Freq.	1	28	75	1	105
	%	1,0	26,7	71,4	1,0	100,0
12.A formação inicial que os educadores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E	Freq.	46	49	10	0	105
	%	43,8	46,7	9,5	,0	100,0
13. Os educadores de infância do ensino regular são capazes de sinalizar corretamente os alunos com N.E.E	Freq.	3	29	68	4	104
	%	2,9	27,9	65,4	3,8	100,0

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

14. Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos com N.E.E permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social	Freq.	2	4	75	22	103
	%	1,9	3,9	72,8	21,4	100,0
15. A inclusão é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E	Freq.	2	9	27	67	105
	%	1,9	8,6	25,7	63,8	100,0
16. Nos jardins de infância dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que as suas capacidades	Freq.	3	31	64	6	104
	%	2,9	29,8	61,5	5,8	100,0
17. A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E. implica prejuízo para as outras crianças	Freq.	6	58	40	2	106
	%	5,7	54,7	37,7	1,9	100,0
18. Estou preparado para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança	Freq.	1	13	52	39	105
	%	1,0	12,4	49,5	37,1	100,0
19. No jardim de infância não existe uma tradição de trabalho em equipa, o que dificulta a educação inclusiva	Freq.	16	65	25	0	106
	%	15,1	61,3	23,6	,0	100,0
20. A formação contínua responde às necessidades de formação dos educadores de infância para trabalharem com crianças com N.E.E	Freq.	11	37	50	8	106
	%	10,4	34,9	47,2	7,5	100,0
21. Alegar que a "falta de recursos" é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma "desculpa" frequentemente utilizada	Freq.	5	27	69	5	106
	%	4,7	25,5	65,1	4,7	100,0
22. O tipo de apoio pedagógico e técnico (por ex. professor de apoio) que tenho recebido, tem sido adequado	Freq.	5	13	80	6	104
	%	4,8	12,5	76,9	5,8	100,0
23. As crianças com N.E.E. ficam mais expostas a riscos físicos quando são incluídos nos jardins de infância do ensino regular	Freq.	8	77	19	1	105
	%	7,6	73,3	18,1	1,0	100,0
24. O Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com N.E.E	Freq.	37	66	2	0	105
	%	35,2	62,9	1,9	,0	100,0
25. Os educadores de infância têm uma atitude positiva para com a inclusão	Freq.	1	45	52	8	106
	%	,9	42,5	49,1	7,5	100,0
26. A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes.	Freq.	1	13	73	17	104
	%	1,0	12,5	70,2	16,3	100,0
27. Sinto-me apoiado(a), em relação aos alunos com N.E.E. pelos órgãos de gestão da minha instituição/escola	Freq.	3	28	66	7	104
	%	2,9	26,9	63,5	6,7	100,0
28. As crianças com N.E.E. integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares	Freq.	2	10	82	11	105
	%	1,9	9,5	78,1	10,5	100,0
29. O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação	Freq.	1	36	63	4	104
	%	1,0	34,6	60,6	3,8	100,0
30. A experiência do educador de infância é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos	Freq.	1	13	79	13	106
	%	,9	12,3	74,5	12,3	100,0
31. Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares	Freq.	4	75	27	0	106
	%	3,8	70,8	25,5	,0	100,0
32. Os jardins de infância apresentam barreiras arquitetónicas que não facilitam o processo de inclusão	Freq.	5	19	73	8	105
	%	4,8	18,1	69,5	7,6	100,0

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

33.o tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida	Freq.	6	69	28	2	105
	%	5,7	65,7	26,7	1,9	100,0
34.O convívio com as outras crianças constitui um desafio e estímulo ao desenvolvimento dos alunos com N.E.E	Freq.	1	7	74	23	105
	%	1,0	6,7	70,5	21,9	100,0
35.O Comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos	Freq.	15	64	24	2	105
	%	14,3	61,0	22,9	1,9	100,0
36.Em adultos, as crianças do ensino regular que frequentaram classes com crianças com N.E.E. aceitam melhor os indivíduos “diferentes”	Freq.	1	6	73	26	106
	%	,9	5,7	68,9	24,5	100,0
37.As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/ inclusão dos alunos com N.E.E	Freq.	3	0	45	58	106
	%	2,8	,0	42,5	54,7	100,0
38.A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos dos grupos de crianças do ensino regular	Freq.	1	15	44	45	105
	%	1,0	14,3	41,9	42,9	100,0
39.A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador de infância	Freq.	2	37	54	11	104
	%	1,9	35,6	51,9	10,6	100,0
40.As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E	Freq.	1	8	77	18	104
	%	1,0	7,7	74,0	17,3	100,0

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 - Concordo totalmente

Na tabela 14 podemos apreciar as estatísticas descritivas das dimensões da escala EAFI, valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão.

Tabela 14 - Estatísticas descritivas das dimensões da escala EAFI

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Opiniões sobre a Inclusão	105	1,75	3,75	2,93	,32
Benefícios da Inclusão	100	1,63	4,00	3,06	,39
Barreiras/Desvantagens da Inclusão	98	1,56	3,44	2,36	,31
Formação	103	1,25	3,25	2,52	,35
Recursos	104	1,40	3,20	2,51	,28
Apoios/Apoios Educativos/Centro de Recursos	104	1,75	4,00	2,94	,36
Alteração do Papel/Responsabilidades acrescidas	105	1,00	4,00	3,26	,73
Envolvimento e Parcerias	106	1,50	3,50	2,62	,39
Atual implementação dos programas de inclusão	102	1,50	3,50	2,45	,31

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos na escala EAFI. Os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala evidenciam-se na tabela 15. A correlação mais

elevada ocorre entre as dimensões **Benefícios da Inclusão e Opiniões sobre a Inclusão** ($r=0.625$), positivo, significativo e elevado.

Tabela 15 - Correlações das dimensões da escala EAFI

	Opiniões	Benefícios	Barreiras	Formação	Recursos	Apoios	Alteração o	Envolviment
Benefícios	,625**							
Barreiras	,218*	-,198						
Formação	,168	,147	-,233*					
Recursos	,313**	,129	,190	,225*				
Apoios	,264**	,447**	-,337**	,315**	,318**			
Alteração	,436**	,116	,358**	,191	,408**	,071		
Envolvimento	,444**	,497**	,268**	-,159	,176	,106	,165	
Atual	,108	,163	-,090	,108	,012	,318**	-,195	,109

Relativamente à consistência interna das dimensões da escala EAFI, esta foi analisada recorrendo ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores obtidos variam entre um mínimo de 0,628 (fraco mas aceitável), na subescala de *Atual* implementação dos programas de inclusão, e um máximo de 0,713 (razoável), na subescala de *Envolvimento e Parcerias*. Para a dimensão *Alteração do Papel/Responsabilidades acrescidas* não foi calculado o valor de consistência pois esta escala é composta por um único item (tabela 16).

Tabela 16 - Consistência interna das dimensões da escala EAFI

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Opiniões sobre a Inclusão	0,656	4
Benefícios da Inclusão	0,855	8
Barreiras/Desvantagens da Inclusão	0,680	9
Formação	0,683	4
Recursos	0,700	50
Apoios/Apoios Educativos/Centro de Recursos	0,681	4
Alteração do Papel/Responsabilidades acrescidas	---	---
Envolvimento e Parcerias	0,713	2
Atual implementação dos programas de inclusão	0,628	4

Apresentaremos, agora, a análise e interpretação dos resultados das hipóteses. Para a hipótese 1 (o educador de infância da rede pública tem atitudes mais positivas do que o educador da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE na sala regular) encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas, que podemos verificar na tabela 17:

Tabela 17 - Inclusão vs Rede de Ensino

	IPSS		Pública		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Opiniões	2,98	0,30	2,88	0,35	0,112
Benefícios	3,05	0,35	3,08	0,44	0,680
Barreiras	2,42	0,30	2,31	0,34	0,103
Formação	2,59	0,35	2,47	0,35	0,070 **
Recursos	2,63	0,27	2,39	0,25	0,000 *
Apoios	2,94	0,34	2,94	0,39	0,975
Alteração	3,62	0,69	2,90	0,60	0,000 *
Envolvimento	2,65	0,35	2,60	0,44	0,543
Atual	2,34	0,26	2,58	0,33	0,000 *

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Assim, o valor média apresentado nas dimensões formação (2.59 versus 2.47), recursos (2.63 versus 2.39) e alteração do papel/responsabilidade acrescidas (3,62 versus 2,90) demonstram que os educadores de infância da rede IPSS têm atitudes significativamente mais positivas do que os educadores de infância da rede pública. No entanto, no que diz respeito ao valor da média da dimensão atual implementação dos programas de inclusão (2,58 versus 2,34) confirma-se o oposto, isto é, que os educadores de infância da rede pública têm atitudes significativamente mais positivas do que os agentes educativos da rede IPSS. Por conseguinte, esta hipótese não se valida.

Relativamente à **hipótese 2 (o educador de Infância da rede IPSS está mais recetiva na alteração da prática pedagógica para promover a inclusão de crianças com NEE na sala regular)** podemos observar os dados obtidos na seguinte tabela (tabela 18):

Tabela 18 – Alterar as estratégias/actividades vs Rede de Ensino

		Rede		
		IPSS	Pública	Total
Sim	altera ou alterava			
	Count	31	38	69
	% within altera ou alterava	44,9%	55,1%	100,0%
	% within Rede	58,5%	71,7%	65,1%
% of Total		29,2%	35,8%	65,1%
Não	Count	22	15	37
	% within altera ou alterava	59,5%	40,5%	100,0%
	% within Rede	41,5%	28,3%	34,9%
	% of Total	20,8%	14,2%	34,9%
Total	Count	53	53	106
	% within altera ou alterava	50,0%	50,0%	100,0%
	% within Rede	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Embora se verifique que a percentagem de educadores de infância que afirma que esta recetiva em alterar as suas práticas pedagógicas com a inclusão de crianças com NEE na sala regular seja mais elevada nos educadores de infância da rede pública (71,7% vs 58,5%), a diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 2,034$, $p=0,154$ (tabela 19), pelo que não podemos validar esta hipótese.

Tabela 19 – Teste do Qui-Quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	2,034	1	,154
Continuity Correction	1,495	1	,221
Likelihood Ratio	2,044	1	,153
Linear-by-Linear Association	2,015	1	,156
N of Cases	106		

Quanto à hipótese 3 (o educador de infância com formação contínua em NEE está mais recetivo na alteração da sua prática pedagógica para promover a inclusão da criança com NEE na sala regular), podemos observar, na tabela 20, que a

percentagem de educadores de infância que afirma que está recetiva para alterar as suas práticas pedagógicas com a inclusão de crianças com NEE na sala regular é elevada nos educadores de infância que não tiveram formação sobre inclusão (66,7% vs 55,3%).

Tabela 20 –Alterar estratégias vs Formação de inclusão

altera ou alterava		Formação inclusão		
		Sim	Não	Total
Sim	Freq.	26	12	38
	% altera ou alterava	68,4%	31,6%	100,0%
	% formação	55,3%	66,7%	58,5%
	% do total	40,0%	18,5%	58,5%
Não	Freq.	21	6	27
	% altera ou alterava	77,8%	22,2%	100,0%
	% formação	44,7%	33,3%	41,5%
	% do total	32,3%	9,2%	41,5%
Total	Freq.	47	18	65
	% altera ou alterava	72,3%	27,7%	100,0%
	% formação	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	72,3%	27,7%	100,0%

Embora a diferença, verificada, mais uma vez, não seja estatisticamente significativa, $\chi^2 (1) = 0,690$, $p=0,406$. Portanto, não podemos considerar esta hipótese validada (tabela n.º 19).

Tabela 21 – Teste do Qui-Quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	,690	1	,406
Continuity Correction	,302	1	,583
Likelihood Ratio	,701	1	,402
Linear-by-Linear Association	,680	1	,410
N of Cases	65		

Apresentamos, agora, na tabela 22 os resultados obtidos para a **hipótese 4 (o educador de infância da rede IPSS com mais anos de experiência está mais recetivo**

em promover alteração nas suas atividades/estratégias para implementar uma prática pedagógica mais inclusiva para a criança com NEE na sala regular). Podemos observar, com 41.2%, que os educadores de infância com 6 a 12 anos de tempo de serviço afirmam alterar a sua prática pedagógica para a criança com NEE na sala regular, seguido com 35.3% os educadores com 13 a 25 anos de serviço.

Tabela 22 – Alterar estratégias/actividades vs Tempo de serviço

Tempo service		altera ou alterava		Total
		Sim	Não	
< 5 anos	Freq.	16	8	24
	% tempo de serviço	66,7%	33,3%	100,0%
	% altera ou alterava	23,5%	22,9%	23,3%
	% do total	15,5%	7,8%	23,3%
6-12	Freq.	28	9	37
	% tempo de serviço	75,7%	24,3%	100,0%
	% altera ou alterava	41,2%	25,7%	35,9%
	% do total	27,2%	8,7%	35,9%
13-25	Freq.	24	18	42
	% tempo de serviço	57,1%	42,9%	100,0%
	% altera ou alterava	35,3%	51,4%	40,8%
	% do total	23,3%	17,5%	40,8%
Total	Freq.	68	35	103
	% tempo de serviço	66,0%	34,0%	100,0%
	% altera ou alterava	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	66,0%	34,0%	100,0%

Apurou-se que a proporção de educadores de infância que afirma que está recetiva em alterar as suas práticas pedagógicas não varia significativamente em função do tempo de serviço, $\chi^2 (2) = 3,017$, $p=0,221$, sendo, por isso, uma hipótese que não é confirmada.

Tabela 23 – Teste do Qui-Quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	3,017	2	,221
Likelihood Ratio	3,055	2	,217
Linear-by-Linear Association	1,059	1	,303
N of Cases	103		

No que se refere à **hipótese 5 (o educador de infância com mais tempo de serviço tem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala regular)** encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (tabela 24):

Tabela 24 - Inclusão vs Tempo de serviço

	< 5 anos		6-12 anos		13-25 anos		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	
Opiniões	2,89	0,41	3,00	0,20	2,87	0,34	,202
Benefícios	3,02	0,42	3,17	0,30	2,99	0,44	,135
Barreiras	2,30	0,26	2,35	0,29	2,43	0,35	,569
Formação	2,57	0,36	2,52	0,38	2,50	0,31	,480
Recursos	2,58	0,35	2,51	0,28	2,49	0,26	,265
Apoios	3,02	0,35	2,92	0,30	2,91	0,41	,174
Alteração	3,29	0,95	3,41	0,64	3,15	0,65	,192
Envolvimento	2,52	0,38	2,62	0,40	2,68	0,41	,383
Atual	2,33	0,33	2,44	0,31	2,52	0,31	,086 *

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

A atual implementação dos programas de inclusão, χ^2 KW (2) = 4,910, $p=0,086$ e a análise do teste de comparação múltipla à *posteriori* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os educadores de infância com maior tempo de serviço e os com menos tempo de serviço (2,51 vs 2,33), sendo que os primeiros têm atitudes mais favoráveis à atual implementação dos programas de inclusão. Podemos, então, constatar que esta hipótese se confirma (tabela 25).

Tabela 25 - Teste de Kruskal-Wallis

Tempo serviço	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 5 anos	24	2,33	
6-12	36	2,44	2,44
13-25	39		2,51
Sig.		,335	,606

Relativamente aos dados obtidos sobre a **hipótese 6 (o educador de infância com apoio educativo na sala altera a sua prática pedagógica para a promoção da inclusão da criança com NEE na sala regular)** podemos analisar os resultados nas seguintes tabelas:

Tabela 26 - Alterar estragéias/atividades vs apoio pedagógico

Apoio pedagogic		altera ou alterava		
		Sim	Não	Total
Sim	Freq.	18	7	25
	% apoio pedagogic	72,0%	28,0%	100,0%
	% altera ou alterava	58,1%	70,0%	61,0%
	% do total	43,9%	17,1%	61,0%
Não	Freq.	13	3	16
	% apoio pedagogic	81,3%	18,8%	100,0%
	% altera ou alterava	41,9%	30,0%	39,0%
	% do total	31,7%	7,3%	39,0%
Total	Freq.	31	10	41
	% apoio pedagogic	75,6%	24,4%	100,0%
	% altera ou alterava	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	75,6%	24,4%	100,0%

Tabela 27 – Teste do Qui-Quadrado

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	,453	1	,501
Continuity Correction	,090	1	,764
Likelihood Ratio	,464	1	,496
Fisher's Exact Test			,712
Linear-by-Linear			
Association	,442	1	,506
N of Cases	41		

Observou-se, assim, que a dimensão de educadores de infância que afirma que está recetiva em alterar as suas práticas pedagógicas não varia significativamente em função de ter, ou não, apoio pedagógico na sala, $\chi^2 (1) = 0,453$, $p=0,501$ (tabela 27). Por conseguinte, esta hipótese não é válida.

Por último, em relação à **hipótese 7 (o educador de infância com apoio educativo na sala tem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala regular)**, não encontramos diferenças estatisticamente significativas (tabela 28).

Tabela 28 - Teste de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
Opiniões	176,000	296,000	-,336	,737
Benefícios	167,000	398,000	-,031	,975
Barreiras	156,000	387,000	-,049	,961
Formação	180,500	316,500	-,542	,588
Recursos	180,000	505,000	-,557	,578
Apoios	141,000	466,000	-1,625	,104
Alteração	162,000	487,000	-1,112	,266
Envolvimento	147,000	472,000	-1,524	,128
Atual	147,000	447,000	-1,288	,198

O apoio educativo na sala regular não influencia significativamente as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE na sala regular, pelo que não podemos autenticar esta hipótese.

2. Discussão dos resultados

A partir da análise e da interpretação dos dados obtidos, passaremos, agora, à discussão dos mesmos, procurando conjugar os objetivos, as hipóteses de pesquisa definidas para a investigação e a revisão da literatura que, previamente, foi efetuada.

Colocada a hipótese 1 (o educador de infância da rede pública tem atitudes mais positivas do que o educador da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE na sala regular), verifica-se que não é válida, pois encontramos diferenças estatisticamente significativas que contradizem esta mesma hipótese. Nas nove dimensões da escala de atitudes (EAFI), verificámos que os educadores da Rede Pública apenas apresentam valores de média superior, não muito significativos, em duas dimensões: os benefícios da inclusão e a implementação atual dos programas inclusivos em relação aos educadores de infância da rede IPSS, o que revela que os educadores de infância da rede IPSS são os que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com NEE na sala regular. Na rede IPSS, a formação e a alteração do papel/responsabilidade acrescidas são as variáveis que mais influenciam para uma atitude positiva.

É curioso verificar que nas duas redes de ensino o valor da média da dimensão dos apoios educativos é de igual percentagem, o que significa que os educadores de infância da rede pública e IPSS têm atitudes positivas em relação ao apoio pedagógico na sala.

Gaspar (2008, p.112) confirma no seu estudo que a presença de um docente de apoio educativo “ (...) é mais um alicerce na construção de uma escola inclusiva”, pois este apoio dado em sala de aula proporciona “ (...) a participação dos alunos com NEE na sala de aula, potenciando a criação de condições de inclusão” (Gaspar, 2008, p.107).

Através da interpretação dos resultados, podemos, verificar que os educadores de ambas as redes de ensino têm atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE na

sala regular, apenas se diferenciando nas respetivas dimensões. Daí ser visível, através da escala EAFI, a percentagem de maior concordância dos educadores de infância de ambas as redes de ensino sobre a afirmação “a inclusão é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com NEE”. Leitão (2007) refere que os educadores da rede pública têm consciência de que na prática educativa existem condicionantes e obstáculos que travam o processo da implementação da inclusão e assumem que a implementação da inclusão está num processo embrionário.

Podemos também encontrar estudos que afirmam, as atitudes dos docentes de ensino regular são menos favoráveis à inclusão (Taylor et al., 1997, Dickens-Smith, 1995).

Para Leitão (2007) existe uma diferença significativa em relação às atitudes dos educadores de infância da rede pública quando comparados com outros docentes da educação especial. Os educadores de infância da rede pública apresentam atitudes menos positivas, marcando uma atitude pró-inclusiva, apresentando-se céticos em relação à sua implementação. Igualmente Webb (2004), ao comparar as atitudes face à inclusão dos professores do ensino regular e professores de educação especial, concluiu que os professores de educação especial têm atitudes mais favoráveis face à inclusão e são mais eficazes na intervenção com estes alunos, comparativamente aos docentes de outros grupos disciplinares.

Esta análise permite complementar a resposta ao objectivo específico: pesquisar se o educador de infância tem atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular e verificar se existem diferenças entre os educadores de infância da rede pública e das IPSS.

Em resposta ao objectivo específico compreender se o educador de infância está mais receptivo para alterar a sua prática pedagógica com a inclusão da criança com NEE na sala de aula regular colocou-se a hipótese 2 que não é válida (o educador de infância da rede IPSS está mais recetiva na alteração da prática pedagógica para promover a inclusão de crianças com NEE na sala regular). Embora os valores apresentados não sejam estatisticamente significativos, verificámos, contudo, que os educadores da Rede

Pública estão mais recetivos na alteração da prática pedagógica para promover a inclusão da criança com NEE na sala regular.

No entanto, Leitão (2007) refere no seu estudo que os educadores de infância da rede pública não apoiam a inclusão enquanto princípio filosófico e não estão dispostos a implementar práticas educativas inclusivas. Ao contrário de Ribeiro (2008) que afirma que as atitudes dos docentes da rede pública são positivas, uma vez que estão a implementar práticas diferenciadas na sala de aula para atender à diversidade do grupo de crianças.

Correia e Martins (2000, p.25) referem que os professores com atitudes inclusivas “podem contribuir decisivamente para a implementação de práticas educativas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos”, até porque “os professores que apresentam atitudes menos positivas face à ideia de inclusão, não implementarão estratégias educativas eficazes tão frequentemente como os docentes que denotam atitudes positivas” (Van Reusen, Soho e Barker, 2001, p.20).

No que concerne às práticas pedagógicas, verificamos que os educadores de infância que têm crianças com NEE na sala de aula mencionam que a sua inclusão implica que alterassem as suas estratégias/atividades na prática pedagógica.

Os educadores de infância da rede pública com crianças com NEE na sala e os educadores da rede IPSS, independentemente de terem ou não crianças com NEE na sala de aula, vão ao encontro da mesma perspectiva de inclusão, isto é, realçam a importância do ensino diferenciado, quando referem, maioritariamente, a utilização adequada das atividades tendo em conta as necessidades e especificidades da criança com NEE com o intuito de a tornar autónoma. Por sua vez, para os educadores de infância da rede pública sem crianças com NEE na sala ressaltam o apoio individualizado à criança com NEE.

Constatámos, assim, que o ensino diferenciado e o apoio individualizado são fatores importantes a ter em conta numa prática pedagógica inclusiva para os educadores de infância quer da rede pública, quer da rede IPSS.

Podemos igualmente verificar, através dos dados obtidos, que o tipo de atividades/estratégias utilizadas em sala de aula vão ao encontro da nossa revisão de literatura no que diz respeito ao tipo de estratégias que deve ser usada no processo de uma escola inclusiva (Bruno & Heymeyer, 2003; European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Leitão 2007; Correia et al., 2008). Em cada uma das redes de ensino, independentemente se tem ou não crianças com NEE na sala, observámos que as estratégias/actividades mencionadas em comum são o apoio individualizado e a adequação de estratégias de acordo com a tipologia de NEE da criança.

Com os resultados das três seguintes hipóteses permitirá atingir o objectivo específico verificar se a formação académica e os anos de experiência dos educadores de infância influenciam a sua prática pedagógica no que se refere à inclusão de crianças com NEE na sala regular.

Com a hipótese 3 (o educador de infância com formação contínua está mais recetiva na alteração da sua prática pedagógica para promover a inclusão da criança com NEE na sala regular), os valores obtidos demonstram, mais uma vez, que não são estatisticamente significativos, logo a hipótese não é válida. Os educadores de infância que não têm formação sobre a inclusão são os que estão mais recetivos na alteração da sua prática pedagógica,

Diversos estudos indicam que a formação de professores influencia as suas atitudes face à inclusão e que esta influência é superior à experiência profissional (Avramidis, et al., 2008; Lambe & Bones, 2006; Sharma et al., 2008).

Segundo Leitão (2007), quanto maior a formação mais favorável são as atitudes em relação à inclusão, considerando, desta forma, a formação uma variável importante na análise do processo inclusivo. Acrescenta, ainda, que quanto mais elevado for o nível de formação, maior competência sente o docente ao lidar com situações que requerem metodologias e estratégias específicas ao nível da aprendizagem.

Para a implementação da educação inclusiva, que coloca maiores exigências e desafios à escola, é essencial proceder à formação dos docentes e desenvolver um

currículo e uma pedagogia que respondam às características e necessidades de todos os alunos. Os docentes salientam que a falta de formação é um dos obstáculos para a implantação da educação inclusiva em classes regulares, para atender crianças com NEE (Rodrigues, 2003; Araújo, 2012). Monteiro (2000), num estudo realizado em Portugal, concluiu que os docentes parecem estar poucos preparados para atender à diversidade dos alunos com NEE na sala de aula no que diz respeito à formação necessária para tornar a inclusão das crianças com NEE uma realidade. No entanto, Araújo (2012) refere que os primeiros estudos demonstram que os docentes, inicialmente, se mostravam apreensivos face à educação inclusiva devido à sua falta de formação, todavia, revelam uma atitude mais favorável à inclusão de crianças com NEE.

Relacionar os anos de experiência com a prática inclusiva e as atitudes foram hipóteses pronunciadas. Nos dados obtidos para a hipótese 4, que não foi confirmada, (o educador da rede IPSS com mais anos de experiência está mais recetivo na alteração das actividades/estratégias para implementar uma prática pedagógica mais inclusiva para a criança com NEE na sala regular) averiguámos que independentemente, da rede de ensino os valores apresentados confirmam que os educadores de infância que estão recetivos em alterar as suas práticas pedagógicas não variam claramente em função do tempo.

Tal, como aconteceu no estudo de Hwang e Evans (2011), que não encontrou relações entre a idade, o tempo de serviço e as atitudes inclusivas. No entanto, Gal, Schreu e Yeger (2010) afirmam existir uma correlação entre a idade e a experiência dos professores, relativamente à promoção da inclusão.

Em relação à correlação entre as atitudes e o tempo de serviço, os dados recolhidos sobre os educadores de infância com mais tempo de serviço terem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala (hipótese 5) podemos constatar que esta hipótese se confirma. Foram estatisticamente significativos, pois demonstram que os educadores de infância com mais tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis à atual implementação dos programas de inclusão, podendo-se, assim, validar que o tempo de serviço é uma variável que influencia a atitude dos educadores de infância.

Verifica-se o mesmo nos estudos de Leyser, Kapperman e Keller (1994) e Stubbs (2009) que confirmaram que os professores com menos experiência de ensino não apresentam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Numa outra perspectiva de resultados, Avramidis e Norwich (2002) demonstraram que os docentes com pouca experiência de ensino são considerados os mais entusiastas do ponto de vista de integração, aceitação da inclusão por parte dos docentes está relacionada com a sua experiência prévia, pelo que o trabalho com crianças com NEE é considerado mais difícil pelos docentes em início de carreira profissional (Taylor et al., 1997, Leitão, 2007).

Posteriormente, relacionamos o apoio educativo com a prática inclusiva e com as atitudes e verificamos que, independentemente da rede de ensino do educador de infância, foi possível averiguar que mais da metade dos educadores de infância indica ter apoio pedagógico e uma percentagem bastante elevada considera importante esse mesmo apoio na sala.

Para obter resposta ao objectivo específico verificar se a presença do professor de apoio educativo na sala de aula influencia a prática pedagógica do educador de infância face à inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular colocou-se a hipótese 6 (o educador de infância com apoio educativo na sala altera a sua prática pedagógica para a promoção da inclusão da criança com NEE na sala regular). Esta hipótese não é válida, mas foi observável, na análise dos resultados, que o apoio pedagógico é uma variável que não influencia a prática pedagógica do educador de infância. Independentemente de ter apoio pedagógico na sala de aula, ou não, os resultados obtidos mostram que estão igualmente recetivos à alteração da sua prática pedagógica para a promoção da inclusão da criança com NEE na sala regular.

O educador de infância com apoio educativo na sala tem atitudes mais positivas face à inclusão da criança com NEE na sala regular, não foi confirmada (hipótese 7). Verificam-se, contudo, que esta variável também não influencia nas atitudes dos educadores de infância.

O estudo de Minke et al. (1996) demonstra que as atitudes e as competências dos docentes são mais positivas quando trabalham em conjunto com outros docentes quer sejam de educação especial, quer sejam do ensino regular. Contudo, verifica-se o oposto quando os docentes não têm apoio pedagógico, ou seja, atitudes menos positivas. Araújo (2012), por sua vez, afirma que está comprovado, para uma filosofia inclusiva, a importância de trabalhar em articulação com outros profissionais de educação.

Correia (2003) defende que para a construção de uma escola inclusiva é tão importante a interligação entre todos os intervenientes assim como a sua colaboração e cooperação. Independentemente da rede de ensino do educador de infância foi possível averiguar no nosso estudo que mais da metade dos educadores de infância indica ter apoio pedagógico e uma percentagem bastante elevada considera importante esse mesmo apoio na sala. O mesmo se verifica no estudo de Ribeiro (2008) quando afirma haver consenso no que diz respeito à importância da presença do professor de apoio na sala.

Com esta hipótese permitiu-nos atingir o objectivo específico em compreender se a presença do professor de apoio educativo na sala de aula influencia a atitude do educador de infância face à inclusão de crianças com NEE na sala regular.

Com a análise de todas as hipóteses defendidas permitiu atingir o objectivo geral verificar quais as atitudes e a prática pedagógica do educador de infância do ensino público e do educador de infância da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE em sala de aulas regulares e se existem diferenças entre eles. Permitiu também complementar a resposta ao objectivo específico verificar se existem diferenças entre os educadores de infância da rede pública e das IPSS.

Capítulo IV – Conclusão

A inclusão de crianças com NEE na sala regular só será possível quando o sistema educativo for capaz de atender às necessidades de todas as crianças, provocando uma mudança de atitudes dos agentes educativos, nomeadamente, os docentes.

Conceitos como NEE, Inclusão, Organização Escolar, Prática Pedagógica e Atitudes foram clarificados para que fosse possível entender, de uma forma mais correta, a perceção das atitudes dos educadores de infância enquanto profissionais de educação e promotores de aprendizagens para as crianças e para as que possuem NEE poderem beneficiar de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades.

Assim, o presente trabalho reveste-se de extrema importância, uma vez que, até agora, não existiam estudos sobre esta temática na ilha de São Miguel, tornando-se, por isso, relevante conhecer a realidade sobre as práticas e as atitudes inclusivas do primeiro agente educativo da criança na sua passagem de escolaridade: o educador de infância, cujo papel é deveras relevante tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem e formação da criança enquanto indivíduo.

Como o objetivo principal foi “verificar quais as atitudes e a prática pedagógica do educador de infância do ensino público e do educador de infância da rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE em salas regulares e se existem diferenças entre eles”, a investigação centrou-se naquelas duas redes de ensino de forma a compreender-se cabalmente a correlação das variáveis.

Permitiu-nos concluir que já estão a ocorrer mudanças significativas no sentido de as escolas inclusivas se tornarem, ao nível da prática pedagógica e da atitude dos docentes.

Com os resultados obtidos verificamos que as hipóteses (1, 2, 3, 4, 6 e 7) não foram confirmadas, à exceção da hipótese 5 que é válida.

Com este estudo podemos concluir que os educadores de infância da rede IPSS demonstram uma atitude favorável face à inclusão de crianças com NEE na sala regular.

Assim, como podemos validar em relação à atual implementação dos programas de inclusão que o tempo de serviço é uma variável que influencia a atitude do educador de infância, independentemente da rede de ensino.

No entanto, tanto os docentes da rede pública como os da IPSS demonstram uma prática pedagógica inclusiva quando descrevem estratégias/atividades que preconizam uma aprendizagem cooperativa, o apoio individualizado, o ensino diferenciado e a programação individualizada, em que os objetivos estão de acordo com as capacidades e interesses da criança.

Os agentes educativos do pré-escolar de ambas as redes de ensino, que não têm crianças na sala de aula, estão conscientes de que forma poderiam incutir uma prática pedagógica inclusiva com crianças com NEE na sala regular.

Os educadores de infância das duas redes de ensino concordam que a inclusão seja um direito inquestionável, independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com NEE.

Mais de metade dos educadores de infância da rede pública e os das IPSS indica ter apoio pedagógico e uma percentagem bastante elevada considera importante esse mesmo apoio na sala, apesar de ser uma variável que não influencia a sua recetividade em alterar a sua prática pedagógica para a promoção da inclusão da criança com NEE.

Seria de todo pertinente que este estudo fosse continuado, melhorado e aprofundado, sendo, se possível, alargado a todos os educadores de infância, quer da rede pública quer da rede IPSS, da Região Autónoma dos Açores.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1993). Teacher educations as a strategy for developing inclusive schools. In: Slee, R. (Ed.). *Is there a desk whit my name on it? The politics of integration*. London, Falmer Press;

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (Ed.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-31;

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula um guia para a formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Allport, G. (1935). Attitudes. In: Murchison, C. (Ed.). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Clark University Press, pp.798-844;

Alves, E. (2006). *Intervir em REDE no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais - CCPFC/RFO 06686/98*;

Alves, P. (2001). *Socializações e identidades docentes*. Porto, Edições ISET;

Ambrósio, M. (1999). *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Parecer n.º3/99 (DR, 17 de fevereiro do Conselho Nacional de Educação)*. Conselho Nacional da Educação;

Araújo, M, (2012). *Do sonho à realidade: expetativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impato dessa especialização na atividade docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação em Educação Especial. Lisboa, Escola superior de Educação Almeida Garrett;

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp.129-47;

Batsiou, et alii. (2008). Attitudes and intention of greek and cypriot primary education teachers towards teaching pupils with speiaeducational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201–19;

Bender, W. Vail, C. e Scott, K. (1995). Teacher's Attitudes Toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), pp. 87-94;

Bergren, B. (1997). Teacher attitudes toward included special education students and co-teaching. ERIC Document Reproductions Service No. 408754;

Boer, A. Pijl, S. e Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Special Education*, 15(3), pp.331-353;

Bromfield, R, Wiz, J. e Messer, T. (1986). Children's judgments and attributions in response to the mentally retarded label: a development approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (2), pp. 7-81;

Brownell, M e Pajeras, F. (1999). Teacher efficacy and perceived sucess in mainstreaming students with learning and behavioural problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3), pp. 154-164;

Camisão, I. (2004). *Perceção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de psicologia escolar. Minho, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;

Carrol, A. (1976). The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retarder. *Exceptional Children*, 34, pp.6-93;

César, M. (2003). Educação inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 117-149;

Coelho, M. (2012). *A formação e atitudes de professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento. Badajoz, Universidade Extremadura;

Correia, A. e Cabral (2008). *Educação Especial: Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gukbenkian;

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp.123-142

Correia, L. (2002). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora;

Correia, L. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto, Porto Editora;

Correia, L. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora;

Correia, L. e Martins, A. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, pp. 15-29;

Correia, L. et alii (2008). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora;

Correia, L. et alii. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora;

Costa, A. et alii. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Porto, Edições ASA;

Council for Exceptional Children - C.E.C. (2000). Bright futures for exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 36 (6)/ July-Aug., pp.56-69;

Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga, Casa do Professor;

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, Unesco, Ed. Instituto de Inovação Educacional;

Delgado, S. et alii. (2011). *Métodos de investigación analisis de dato sen ciências sociales y de la salud*. Badajoz, Pirside;

Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude toward inclusion*. Chicago, Chicago Public Schools;

Doulkeridou, et alii. (2011). Attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students whit disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp.1-11;

Elkind, D. (2008). *The Power of Play: Learning what comes naturally*. Gloucester, Da Capo Press;

Ferreira, S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial - Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento;

Flores, M. (2000). *Indução no Ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277;

Forlin, C. et alii. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), 150-159;

Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da Especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º13;

Frederico, M., Herrold, W. e Venn, J. (1999). Helpful tips for Successful Inclusion: A checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, 32 (1), pp. 76-82;

Gaio, R. e Meneghetti, R. (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Lisboa, Editora Vozes.

Gal, E., Scheur, N. e Yeger, E. (2010). *Inclusion of children with disabilities: teachers attitudes and requirements for environmental accommodations*. Haifa, University of Haifa;

Gaspar, S. (2008). *O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inclusiva*. Dissertação de mestrado em Educação na especialidade de Formação Pessoal e Social. Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;

Giangreco, M. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. In: Stainback, S. e Stainback, W. (Ed.). *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, pp.261-286;

Giges, A. e Garcia, O. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Educación*, XXVI, III época, pp. 45-50;

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas Ed.;

Gillies, R. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Education Psychology*, 70, pp. 97-77;

Glat, R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro, Sette Letras;

Gonçalves, A. (2006). *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil*. Dissertação de pós-graduação em educação

especial . São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos;

Gottlieb, J., Corman, L. e Curci, R. (1986). Attitudes Toward Mentally Retarded Children. In: Jones, R. (Ed.). *Attitudes and attitude Change in Special Education: Theory and practice*. Reston, Va- Council for Exceptional Children, pp. 118-143;

Graden, J. e Bauer, A. (2008). Using a Collaborative Approach to support Studentes and teachers in Inclusive Classrooms. In: Stainback, S. e Stainback, W. (Ed.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 85-100;

Hegarty, S. e Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils whit Special Educational Needs in the Ordinary School*. Windsor, NFER-Nelson;

Hoben, M. (1980). Toward integration in the mainstream. *Exceptional Children*, 47, pp. 5-100;

Hwang, Y. e Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp.136-146;

Jenkis, J. Odom, L. e Speltz, M. (1989). Effects of social integration on pré-school children whit handicaps, *Execeptional Children*, 55, pp.8-420;

Jiménez, R. (2004). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro;

Kuyuni, A. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), pp. 20-37

Lambe, J. e Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), pp.167-186;

Larrivéé, B. e Cook, L. (1979). Maisntreaming: a study of variables affeting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13(3), pp.315-324;

Leatherman, J. e Niemeier, J. (2005). Teacher's attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, n.º 26, pp. 23-36;

Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação no ramo de Necessidades Educativas Especiais. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências d Educação da Universidade de Coimbra;

Leite, C e Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das atuais mudanças curriculares. In: Estrela, A. e Ferreira, J. (Ed). *La formación des enseignants au regard de la recherche*. Lisboa, FPCEUL;

Leite, C. et alii (2001) – *Projetos Curriculares de Escola e Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto, Edições Asa;

Leyser, Y. e Tappendorf, K. (2001). Are attitudes changing? a case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760;

Leyser, Y. Kapperman, G. e Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, pp. 751-761;

Loreman, T. e Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. Exceptionality Education. *International Journal of Special Education*, 22(2), pp.150-159;

Loreman, T., Forlin, C., e Sharma, U. (2007). An international comparison of preservice teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies - Quarterly*, 27(4);

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora;

Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Lisboa, Texto Editora, Lda;

Mayrowitz, J. (1962). Peer groups and special classes. *Mental Retardation*, 5, pp.6-23;

McHale, S. e Simeonsson, R. (1980). Effects of interaction on non-handicaped children's attitudes toward autistic children. *American Journal of Mental Defeciency*, 85, pp.12-24;

Minke, K. et alii. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), pp.152-186;

Moffett, C. (2000). Sustaining change: the answers are blowing in the mind. *Educational Leadership*, 57 (7), 35-38;

Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado. Minho, Universidade do Minho: I.E;

Monteiro, S. (2011). *Atitudes dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett;

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, ISPA;

Nielsen, L. (2011). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de aula – um guia para professores*. Porto, Porto Editora;

Niza, S. (2007). *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum, Inovação*, vol.9 (1/2). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusão e Formação*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia Universitária. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Coimbra;

Olson, M., Chalmers, L. e Hoover, J. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education*, 18, pp. 28-35;

Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2006). Região Autónoma dos Açores;

Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre, ArtMed Ed.;

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva – Publicações Lda;

Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas dos Professores 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação em Mestrado em Educação Especial. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa;

Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Texto Editora;

Ribeiro, A. (2011). *Da (In) Diferença à intervenção: O Contributo da Educação Intercultural na Educação Especial*. Dissertação em Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na escola Básica Portuguesa: Perspetivas e Práticas pedagógicas de professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. Dissertação em Mestrado em Educação Especial. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique;

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva – reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, pp.7-13;

Rodrigues, D. (2001). A educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp.13-34;

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 75-88;

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo, Summus Editorial, pp.75-88;

Sack, J. (1998). Side by Side. *Education Week*, 17 (28),pp. 34-36;

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 127-142;

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, pp. 63-83;

Santos, M. (2008). *As Atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Porto, Instituto Superior Psicologia Aplicada;

Santos, R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e Aprendem com Todos*. Lisboa, Instituto Piaget;

Scott, B., Vitale, M. e Masten, W. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: a literature review. *Remedial and Special Education*, 19 (2). pp. 106-119;

Semmel, M. et alii. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, pp.9-23;

Sharma, et alii (2008). Impacto f training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons whit disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785;

Silva, A. (2000). Uma formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º/2000;

Silva, M. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação;

Siperstein, G., Budolf, M. e Back, J. (1980). Effets of the label mental retarded and retarded on the social acceptability of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 8(4), pp. 596-601;

Soares, A. (2006). Inclusão ou integração? Educar para a vida. *Abc Educatio*. nº59/setembro;

Sprinthall, A. e Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional*. Alfragide, McGraw-Hill de Portugal, Lda;

Stainback, S. e Stainback, N. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, pp. 102-111;

Steel, J. (2003). Vias para la inclusion. In: Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (Ed.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid, Editorial EOS pp.269-288;

Taylor, R. et alii. (1997). *Assessment of exceptional students. Educational and pyschological procededures*. Boston, Ally and Bacon;

Teixeira, M. (2011). *Projeto de intervenção junto de um aluno com paralisia cerebral e problemas motores, em contexto de 2º Ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação no ramo de Educação Especial. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett;

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), pp.76-83;

Tilstone. C., Florian, L., Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa, Instituto Piaget;

Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. Ney Work, Wiley;

Triandis, J., Adamopoulos, J. e Brinberg, D. (1986). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes. In: Jones, R (Ed.). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, pp.21-40;

UNESCO. (1994a). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. Jessica, Kingsley Publishers;

UNESCO. (1994b). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs education*. Paris, UNESCO;

Van Reusen, A., Shoho, A. e Barker, K. (2000). High School teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84, pp.7-20;

Vaz, J. (2005). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho;

Vieira, M. (1995). A integração escolar – uma prática educativa. *Educação*, 10, pp. 16-21;

Warnock, H. (1978). *Special education needs: report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London, Her Majesty's Stationer;

Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp.109-122;

Webb, N. (2004). *Inclusion of students with disabilities: a survey of teachers attitudes toward inclusive education*. Tese de Doutoramento. Walden University, USA;

Weinstein, R., et alii. (1995). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote;

Wholery, M. et alii. (1995). Experienced teacher's perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, pp. 15-25;

Zigmond, N. e Baker, B. (1997). Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings. In: Pijil, S., Meijer, C. e Hegarty, S. (Ed.). *Inclusive education: a global agenda*. Londres, Routledge.

Legislação Portuguesa

Decreto - Lei n.º 105/97 de 29 de abril;

Decreto - Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto;

Decreto - Lei n.º 95/97 de 23 de abril – Regime Jurídico da Formação Especializada;

Decreto - Lei n.º 17/2001/A de 29 de novembro. Aprova o Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar na Região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro;

Portaria n.º 66/99, 19 de agosto de 1999.

Bibliografia Digital

Bruno, M. e Heymeyer, U. (2003). *Educação Infantil – Referencial curricular Nacional: das possibilidades às necessidades*. [Em linha]. Disponível em

http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2003_Artigo_2.rtf. [consultado em 06/03/2011];

Cardona, M. (2008). *Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal*. [Em linha]. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/verartigo.asp?cod=81> [consultado em 06/03/2011];

Correia, L. e Serrano, A. (2003). *A Educação Pré-Escolar como Contexto Inclusivo: Alemanha, França, Hungria, Portugal e Suécia*. [Em linha]. <http://comunicacaoaa.wordpress.com/a-educacao-pre-escolar-como-contexto-inclusivo-alemanha-franca-hungria-portugal-e-suecia> [consultado em 08/04/2010];

Correia, L. (2006). *O Estado da Arte da Educação Especial em Portugal: Algumas considerações*. [Em linha]. Disponível em http://www.ispa.pt/biblioteca/localizacao_do_documento/pages/R4.htm [Consultado em (12/02/2011)];

Declaração de Lisboa. (2009). *Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. [Em linha]. Disponível em http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/14Educacion_y_Personas_con_Discapacidad_Present_Futuro.pdf. [Consultado em 21/04/2011];

Duque, C. (2008). *Atitudes & Comportamento*. [Em linha]. Disponível em <http://www.slideshare.net/CDuque/atitudes-presentation753419> [consultado em 12/02/2011];

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices – Summary Report*. [Em linha]. Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices>. [consultado em 21/04/2010];

Greven, J. (2009). *La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia europea para el desarrollo en necesidades educativas especiales*. [Em linha]. Disponível em

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/14Educacion_y_Personas_con_Discapacidad_Present_Futuro.pdf. [Consultado em 21/04/2011];

Meijer, J. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. [Em linha]. Disponível em <http://www.european-agency.org>. [consultado em 21/04/2011];

Santos, A. e Sanches, I. (2004). *Práticas de Educação inclusiva – Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância*. [Em linha]. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/1879554370/name/Inclus%C3%A3o+c%C3%A7as+com+paralisia+cerebral+e+sem+c%C3%A7%C3%A3o+verbal.pdf>. [consultado em 28/03/2011];



UNESCO (1998). *Informe mundial de la Educación*. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>. [Consultado em 21/04/2011];

Anexos


Anexo 1


Dados fornecidos pela Secretaria Regional da Educação

N.º DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Voltar a mensagens |  

 Adicionar aos contactos

Fotografias | 02-02-2012 

Responder 



Correio Eletrónico

Sua Referência.	Sua Comunicação de	Nossa Referência	
		N.º.	MAIL-S-DRE/2012/647
		Proc.	DGRH/0.26

Assunto: N.º DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Em resposta ao vosso email de 30 de Janeiro de 2012, informa-se V.ª Exa. que se encontram em exercício de funções, 215 Educadores de Infância em Escolas da Ilha de São Miguel.

Com os melhores cumprimentos.

A DIRECTORA DE SERVIÇOS DE RECURSOS HUMANOS

/SS

Secretaria Regional da Educação e Formação

Direção Regional da Educação e Formação

Paços da Junta Geral - Carreira dos Cavalos

9700-167 Angra do Heroísmo

Telefone: 295 40 11 00 E-mail: dref.info@azores.gov.pt



Anexo 2

Dados fornecidos pelo Núcleo de Apoio a Crianças e Jovens do Instituto para o Desenvolvimento Social dos Açores

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com

De: [Redacted] Enviada em: qui 12-07-2012 11:00
Para: [Redacted]
Cc:
Assunto: FW: Estudo de investigação mestrado: n.º de educadores de infância da rede IPSS

Mensagem | decl_micaela_melo_trab_inv0001.pdf (388 KB)

Por informação do Núcleo de Gestão da Cooperação do IDSA exercem, atualmente, funções nas IPSS da ilha de S. Miguel 114 profissionais da categoria de Educadores/as de Infância, distribuídos pelas valências de Creche, Jardim de Infância e Centros de Atividades de Tempos Livres.

Com os melhores cumprimentos,

Educadora de Infância
NACJ - Núcleo de Apoio a Crianças e Jovens

 Instituto para o Desenvolvimento Social dos Açores, IPRA

Rua Almirante Botelho de Sousa, Edifício Segurança Social, Apartado 1449 - 9501-857 Ponta Delgada

☎ 296 307 520 📠 296 307 524 Email: IDSA@seg-social.pt

De: [Redacted]

Enviada: quarta-feira, 27 de Junho de 2012 12:00

Para: [Redacted] a

Assunto: Estudo de investigação mestrado: n.º de educadores de infância da rede IPSS

Boa tarde

Gostaria de lhe pedir um favor no que diz respeito em facultar o número de educadores de infância que exerceram as suas funções neste ano letivo 2011-2012 na rede IPSS na ilha de S. Miguel.

Isto porque estou a elaborar uma dissertação de mestrado para a Universidade Fernando Pessoa e o tema do meu estudo é sobre as "as atitudes dos educadores de infância da rede Pública e rede IPSS face à inclusão de crianças com NEE na sala regular na ilha de S. Miguel". E é necessário estes dados para a minha amostra do estudo.

Em anexo envio-lhe o comprovativo como estou a realizar este estudo.

Agradeço desde já a sua disponibilidade,

Com os melhores cumprimentos,

Coordenadora Pedagógica
Micaela Melo

Anexo 3

Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Leitão (2007)

Parte I – Dados Pessoais e Profissionais

1. Identificação da Rede escolar

Rede Pública

Rede IPSS

2. Género

Feminino

Masculino

3. Idade

Até aos 30 anos

Dos 30 aos 45 anos

Mais de 45 anos

4. Experiência: tempo de serviço

Menos de 5 anos

De 6 a 12 anos

De 13 a 25 anos

Mais de 26 anos

5. Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós- graduação

Outro

6. N.º de crianças na sua sala

15 ou menos

16 a 20

21 ou mais

7. Este ano lectivo tem presentemente crianças com NEE na sua sala?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a questão n.º8

Se respondeu não, passe para a questão n. 14

8. As crianças com NEE estão a:

Tempo inteiro

Tempo parcial

9. Quantos alunos, com NEE tem na sua sala? (pergunta aberta)

10. Tem apoio pedagógico na sala?

Sim

Não

11. Considera importante ter apoio pedagógico na sala?

Sim

Não

12. Com a inclusão de crianças com NEE na sua sala altera as suas estratégias/actividades que costuma utilizar na prática pedagógica?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a questão n.º 13

Se respondeu não, passe para a parte II

13. Se respondeu sim, indique quais as estratégias/actividades que utiliza na sua intervenção pedagógica coma inclusão de crianças com NEE na sua sala.

14. Já teve em anos anteriores crianças com NEE na sala?

Sim

Não

15. Durante o seu percurso profissional recebeu alguma formação sobre integração/inclusão de alunos com NEE?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a questão n.º 16

Se respondeu não, passe para a questão n.º 17

16. Se respondeu que sim, de que tipo?

Formação Inicial

Formação Contínua

Centros de Formação

Seminários/Congressos

Ações promovidas pelo Dir. Reg. Educação

Outras

17. Considera importante ter apoio pedagógico na sala, quando há crianças com NEE no grupo?

Sim

Não

18. Na situação de ter crianças com NEE na sala regular alterava as suas estratégias/actividades na sua prática pedagógica?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a questão n.º 19

Se respondeu não, passe para a parte II

19. Se respondeu sim, indique quais as estratégias que utilizaria na sua prática pedagógica. (pergunta aberta)

Parte II – Dados de Opinião

1. Dos grupos de alunos com NEE, a seguir mencionados, deverá ordenar de forma decrescente aqueles que, na sua opinião, causam maiores problemas em ambientes do ensino regular (1-maior problemas e 7 menor problema)

___ Dificuldades de aprendizagem
___ Dificuldades de comportamento (emocional/personalidade)
___ Deficiências motoras
___ Deficiências Auditivas
___ Deficiências Visuais
___ Deficiência mental
___ Autismo

2. **Baeado na sua experiência pessoal e no conhecimento que tem da sua escola/instituição, assinale apenas os três problemas mais importantes para a implementação da educação inclusiva na sua escola/instituição:**

Dinheiro
Apoio Educativos
Meios de acesso
Tamanho do grupo
Pais das crianças com NEE
Pais das crianças sem NEE
Formação profissional

Parte III - (Escala de EAFI)

Todas as questões tomam a forma de afirmações em relação às quais se pretende saber o seu grau de acordo ou desacordo. Por favor assinale com X a resposta que melhor represente a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.Sendo-me dada possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com NEE na minha sala.				
2.Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.				
3.o grau de severidade das NEE condiciona o processo de inclusão				
4.A eficácia pedagógica dos educadores de infância torna-se reduzida, quando têm crianças com NEE incluídas nos seus grupos.				
5.A inclusão de crianças com NEE promove a sua autonomia e independência social.				
6.Os jardins-de-infância estão preparados para receber todas as crianças com NEE.				
7.Perspectivo a inclusão como um desafio educativo e estou apto(a) a enfrentá-lo.				
8. As crianças com NEE beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em actividades sociais com os seus pares fora do jardim-de-infância.				

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

9. O trabalho cooperativo (educador/professor de apoio) na sua sala de aula, beneficia a qualidade de ensino.				
10. Os jardins-de-infância dispõem de todas as adaptações para levar a bom termo o processo de aprendizagem.				
11.A minha escola/instituição promove sem restrições, a educação inclusiva				
12. A formação inicial que os educadores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com as crianças com NEE.				
13.Os educadores de infância do ensino regular são capazes de sinalizar correctamente os alunos com NEE				
14.acredito que a inclusão é benéfica para os alunos com NEE, permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social				
15. a inclusão é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com NEE				
16.os jardins de infância dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que as suas capacidades.				
17.A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E. implica prejuízo para as outras crianças.				
18.Estou preparado para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na minha sala.				

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

19.No jardim de infância não existe uma tradição de trabalho em equipa, o que dificulta a educação inclusiva.				
20.A formação contínua responde às necessidades de formação dos educadores de infância para trabalharem com crianças com N.E.E.				
21.Alegar que a "falta de recursos" é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma "desculpa" frequentemente utilizada.				
22. O tipo de apoio pedagógico e técnico (por ex. professor de apoio) que tenho recebido, tem sido adequado.				
23.As crianças com N.E.E. ficam mais expostas a riscos físicos quando são incluídos nos jardins de infância do ensino regular.				
24.O Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com N.E.E.				
25.Os educadores de infância têm uma atitude positiva para com a inclusão.				
26.A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes.				
27.Sinto-me apoiado(a), em relação aos alunos com N.E.E. pelos órgãos de gestão da minha instituição/escola, nomeadamente pelo Presidente/Diretor .				
28.As crianças com N.E.E. integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares.				
29.O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com				

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.				
30.A experiência do educador de infância é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.				
31.Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.				
32.Os jardins de infância apresentam barreiras arquitetónicas que não facilitam o processo de inclusão.				
33.o tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.				
34.O convívio com as outras crianças constitui um desafio e estímulo ao desenvolvimento dos alunos com N.E.E.				
35.O Comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.				
36.Em adultos, as crianças do ensino regular que frequentaram classes em que estavam crianças com N.E.E. aceitam melhor os indivíduos “diferentes”.				
37. As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E.				
38.A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos dos grupos de crianças do ensino regular.				
39.A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador de infância.				

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

40.As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E.				
--	--	--	--	--

Anexo 4

Dados SPSS

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_01 Q_03 Q_07 Q_15
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	104	97,2
	Excluded ^a	3	2,8
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,658	4

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_26 Q_05 Q_08 Q_28 Q_34 Q_14 Q_36 Q_40
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	93,5
	Excluded ^a	7	6,5
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,855	8

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_23 Q_31 Q_17 Q_04 Q_16 Q_35 Q_39 Q_33 Q_29
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	98	91,6
	Excluded ^a	9	8,4
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,680	9

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_12 Q_13 Q_18 Q_20
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	96,3
	Excluded ^a	4	3,7
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,683	4

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_12 Q_13 Q_18 Q_20
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY-TOTAL.
```

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q_21 Q_37 Q_10 Q_24 Q_32
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	106	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,713	2

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Q_02 Q_06 Q_11 Q_25
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
    
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	102	95,3
	Excluded ^a	5	4,7
	Total	107	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,628	4

GET

```

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=Género Idade tempo_serviço Habilitações Outro Número_cr.
Ações_DRE Outras Outro_A importante_apoio_pedagógico alterava_estratégias Qua
Tamanho_grupo Pais_crianças Pais_crianças_semNEE FormaçãoProfissional Q_01 Q_
Q_38 Q_39 Q_40
/ORDER=ANALYSIS.
    
```

Frequencies

Frequency Table

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	97	90,7	93,3	93,3
	Masculino	7	6,5	6,7	100,0
	Total	104	97,2	100,0	
Missing	System	3	2,8		
Total		107	100,0		

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ate 30	32	29,9	29,9	29,9
	30-45	57	53,3	53,3	83,2
	> 45	18	16,8	16,8	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

tempo_serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	24	22,4	22,4	22,4
	6-12	37	34,6	34,6	57,0
	13-25	43	40,2	40,2	97,2
	> 25	3	2,8	2,8	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Habilitações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	7	6,5	6,5	6,5
Licenciatura	87	81,3	81,3	87,9
Pos-graduação	10	9,3	9,3	97,2
Outro	3	2,8	2,8	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Outro

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	104	97,2	97,2	97,2
Mestrado	1	,9	,9	98,1
Mestrado - Supervisão Pedagógica	1	,9	,9	99,1
Mestrado em Educação	1	,9	,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Número_crianças

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid < 16	17	15,9	15,9	15,9
16-20	69	64,5	64,5	80,4
> 20	21	19,6	19,6	100,0
Total	107	100,0	100,0	

tem_NEE_sala

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	42	39,3	39,3	39,3
Não	65	60,7	60,7	100,0
Total	107	100,0	100,0	

estão

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	66	61,7	61,7	61,7
tempo inteiro	38	35,5	35,5	97,2
tempo parcial	3	2,8	2,8	100,0
Total	107	100,0	100,0	

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

alunos_NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	22,4	58,5	58,5
	2	11	10,3	26,8	85,4
	3	3	2,8	7,3	92,7
	4	1	,9	2,4	95,1
	8	1	,9	2,4	97,6
	18	1	,9	2,4	100,0
	Total	41	38,3	100,0	
Missing	System	66	61,7		
Total		107	100,0		

apoio_pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	25	23,4	61,0	61,0
	Não	16	15,0	39,0	100,0
	Total	41	38,3	100,0	
Missing	System	66	61,7		
Total		107	100,0		

Considera_importante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	39	36,4	95,1	95,1
	Não	2	1,9	4,9	100,0
	Total	41	38,3	100,0	
Missing	System	66	61,7		
Total		107	100,0		

altera_estratégias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	29,0	75,6	75,6
	Não	10	9,3	24,4	100,0
	Total	41	38,3	100,0	
Missing	System	66	61,7		
Total		107	100,0		

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

teve_NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	32	29,9	49,2	49,2
	Não	33	30,8	50,8	100,0
	Total	65	60,7	100,0	
Missing	System	42	39,3		
Total		107	100,0		

formação_inclusão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	47	43,9	72,3	72,3
	Não	18	16,8	27,7	100,0
	Total	65	60,7	100,0	
Missing	System	42	39,3		
Total		107	100,0		

tipo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		96	89,7	89,7	89,7
	Formação inicial	11	10,3	10,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Formação_complementar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		84	78,5	78,5	78,5
	Formação complementar	23	21,5	21,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Centros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		96	89,7	89,7	89,7
	Centros de Formação	11	10,3	10,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Seminários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		94	87,9	87,9	87,9
	Seminários/Congressos	13	12,1	12,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Ações_DRE

	Frequency	Percent
Missing System	107	100,0

Outras

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	105	98,1	98,1	98,1
Outras	2	1,9	1,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Outro

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	105	98,1	98,1	98,1
Ações de sensibilização	1	,9	,9	99,1
Pos-graduação em NEE	1	,9	,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

importante_apoio_pedagógico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	60,7	100,0	100,0
Missing System	42	39,3		
Total	107	100,0		

alterava_estratégias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	38	35,5	58,5	58,5
2	27	25,2	41,5	100,0
Total	65	60,7	100,0	
Missing System	42	39,3		
Total	107	100,0		

três_problemas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	84	78,5	78,5	78,5
Dinheiro	23	21,5	21,5	100,0
Total	107	100,0	100,0	

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Apoios_educativos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13	12,1	12,1	12,1
Apoios educativos	94	87,9	87,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Meios_acesso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	70	65,4	65,4	65,4
Meios de acesso	37	34,6	34,6	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Tamanho_grupo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	32	29,9	29,9	29,9
Tamanho do grupo	75	70,1	70,1	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Pais_crianças

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	98	91,6	91,6	91,6
Pais das crianças com N. E.E.	9	8,4	8,4	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Pais_crianças_semNEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	102	95,3	95,3	95,3
Pais das crianças sem N. E.E.	5	4,7	4,7	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Formação Profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	32	29,9	29,9	29,9
Formação Profissional	75	70,1	70,1	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Custom Tables

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Q_01	Count	3	8	42	53	106
	Row N %	2,8%	7,5%	39,6%	50,0%	100,0%
Q_02	Count	3	46	49	8	106
	Row N %	2,8%	43,4%	46,2%	7,5%	100,0%
Q_03	Count	1	11	70	23	105
	Row N %	1,0%	10,5%	66,7%	21,9%	100,0%
Q_04	Count	11	65	28	2	106
	Row N %	10,4%	61,3%	26,4%	1,9%	100,0%
Q_05	Count	1	7	81	17	106
	Row N %	,9%	6,6%	76,4%	16,0%	100,0%
Q_06	Count	23	71	8	1	103
	Row N %	22,3%	68,9%	7,8%	1,0%	100,0%
Q_07	Count	2	17	67	20	106
	Row N %	1,9%	16,0%	63,2%	18,9%	100,0%
Q_08	Count	4	9	78	15	106
	Row N %	3,8%	8,5%	73,6%	14,2%	100,0%
Q_09	Count	1	4	72	29	106
	Row N %	,9%	3,8%	67,9%	27,4%	100,0%
Q_10	Count	25	70	8	3	106
	Row N %	23,6%	66,0%	7,5%	2,8%	100,0%
Q_11	Count	1	28	75	1	105
	Row N %	1,0%	26,7%	71,4%	1,0%	100,0%
Q_12	Count	46	49	10	0	105
	Row N %	43,8%	46,7%	9,5%	,0%	100,0%
Q_13	Count	3	29	68	4	104
	Row N %	2,9%	27,9%	65,4%	3,8%	100,0%
Q_14	Count	2	4	75	22	103
	Row N %	1,9%	3,9%	72,8%	21,4%	100,0%
Q_15	Count	2	9	27	67	105
	Row N %	1,9%	8,6%	25,7%	63,8%	100,0%
Q_16	Count	3	31	64	6	104
	Row N %	2,9%	29,8%	61,5%	5,8%	100,0%
Q_17	Count	6	58	40	2	106
	Row N %	5,7%	54,7%	37,7%	1,9%	100,0%
Q_18	Count	1	13	52	39	105
	Row N %	1,0%	12,4%	49,5%	37,1%	100,0%
Q_19	Count	16	65	25	0	106
	Row N %	15,1%	61,3%	23,6%	,0%	100,0%
Q_20	Count	11	37	50	8	106
	Row N %	10,4%	34,9%	47,2%	7,5%	100,0%

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Distúrbios_comportamento Deficiências_motoras Deficiências_auditivas Deficiências_visuais Deficiência_mental Autismo
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Distúrbios_comportamento	102	1	7	2,70	1,687
Deficiências_motoras	102	1	7	4,79	1,367
Deficiências_auditivas	101	1	7	5,17	1,364
Deficiências_visuais	98	1	7	4,70	1,394
Deficiência_mental	103	1	7	2,67	1,271
Autismo	105	1	7	2,19	1,380
Valid N (listwise)	92				

```
COMPUTE Opiniões=(Q_01+Q_03+Q_04+Q_05)/4.
EXECUTE.
COMPUTE Benefícios=(Q_05+Q_08+Q_26+Q_14+Q_28+Q_34+Q_36+Q_40)/8.
EXECUTE.
COMPUTE Barreiras=(Q_23+Q_31+Q_17+Q_35+Q_04+Q_16+Q_29+Q_33+Q_39)/9.
EXECUTE.
COMPUTE Formacao=(Q_12+Q_13+Q_18+Q_20)/4.
EXECUTE.
COMPUTE Recursos=(Q_21+Q_37+Q_10+Q_24+Q_32)/5.
EXECUTE.
COMPUTE Apoios=(Q_09+Q_22+Q_27+Q_30)/4.
EXECUTE.
COMPUTE Alteracao=Q_17.
EXECUTE.
COMPUTE Alteracao=Q_38.
EXECUTE.
COMPUTE Envolvimento=(Q_19+Q_36)/2.
EXECUTE.
COMPUTE Actual=(Q_02+Q_06+Q_11+Q_25)/4.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=Opiniões Benefícios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alteracao Envolvimento Actual
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Q_21	Count	5	27	69	5	106
	Row N %	4,7%	25,5%	65,1%	4,7%	100,0%
Q_22	Count	5	13	80	6	104
	Row N %	4,8%	12,5%	76,9%	5,8%	100,0%
Q_23	Count	8	77	19	1	105
	Row N %	7,6%	73,3%	18,1%	1,0%	100,0%
Q_24	Count	37	66	2	0	105
	Row N %	35,2%	62,9%	1,9%	,0%	100,0%
Q_25	Count	1	45	52	8	106
	Row N %	,9%	42,5%	49,1%	7,5%	100,0%
Q_26	Count	1	13	73	17	104
	Row N %	1,0%	12,5%	70,2%	16,3%	100,0%
Q_27	Count	3	28	66	7	104
	Row N %	2,9%	26,9%	63,5%	6,7%	100,0%
Q_28	Count	2	10	82	11	105
	Row N %	1,9%	9,5%	78,1%	10,5%	100,0%
Q_29	Count	1	36	63	4	104
	Row N %	1,0%	34,6%	60,6%	3,8%	100,0%
Q_30	Count	1	13	79	13	106
	Row N %	,9%	12,3%	74,5%	12,3%	100,0%
Q_31	Count	4	75	27	0	106
	Row N %	3,8%	70,8%	25,5%	,0%	100,0%
Q_32	Count	5	19	73	8	105
	Row N %	4,8%	18,1%	69,5%	7,6%	100,0%
Q_33	Count	6	69	28	2	105
	Row N %	5,7%	65,7%	26,7%	1,9%	100,0%
Q_34	Count	1	7	74	23	105
	Row N %	1,0%	6,7%	70,5%	21,9%	100,0%
Q_35	Count	15	64	24	2	105
	Row N %	14,3%	61,0%	22,9%	1,9%	100,0%
Q_36	Count	1	6	73	26	106
	Row N %	,9%	5,7%	68,9%	24,5%	100,0%
Q_37	Count	3	0	45	58	106
	Row N %	2,8%	,0%	42,5%	54,7%	100,0%
Q_38	Count	1	15	44	45	105
	Row N %	1,0%	14,3%	41,9%	42,9%	100,0%
Q_39	Count	2	37	54	11	104
	Row N %	1,9%	35,6%	51,9%	10,6%	100,0%
Q_40	Count	1	8	77	18	104
	Row N %	1,0%	7,7%	74,0%	17,3%	100,0%

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Opiniões	105	1,75	3,75	2,9310	,32614
Beneficios	100	1,63	4,00	3,0662	,39507
Barreiras	98	1,56	3,44	2,3673	,31846
Formacao	103	1,25	3,25	2,5291	,35234
Recursos	104	1,40	3,20	2,5135	,28931
Apoios	104	1,75	4,00	2,9423	,36074
Alteracao	105	1,00	4,00	3,2667	,73729
Envolvimento	106	1,50	3,50	2,6274	,39678
Actual	102	1,50	3,50	2,4534	,31609
Valid N (listwise)	89				

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Al
ao Envolvimento Actual
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

Correlations

		Opiniões	Beneficios	Barreiras	Formacao	Recursos
Opiniões	Pearson Correlation	1	,625**	,218	,168	,313**
	Sig. (2-tailed)		,000	,032	,091	,001
	N	105	99	97	102	103
Beneficios	Pearson Correlation	,625**	1	-,198	,147	,129
	Sig. (2-tailed)	,000		,054	,146	,207
	N	99	100	95	99	98
Barreiras	Pearson Correlation	,218	-,198	1	-,233	,190
	Sig. (2-tailed)	,032	,054		,022	,064
	N	97	95	98	97	96
Formacao	Pearson Correlation	,168	,147	-,233	1	,225
	Sig. (2-tailed)	,091	,146	,022		,023
	N	102	99	97	103	101
Recursos	Pearson Correlation	,313**	,129	,190	,225	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,207	,064	,023	
	N	103	98	96	101	104
Apoios	Pearson Correlation	,264**	,447**	-,337**	,315**	,318**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,001	,001	,001
	N	103	100	98	103	102

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Opiniões	105	1,75	3,75	2,9310	,32814
Beneficios	100	1,63	4,00	3,0662	,39507
Barreiras	98	1,56	3,44	2,3673	,31846
Formacao	103	1,25	3,25	2,5291	,35234
Recursos	104	1,40	3,20	2,5135	,28931
Apoios	104	1,75	4,00	2,9423	,36074
Alteracao	105	1,00	4,00	3,2667	,73729
Envolvimento	106	1,50	3,50	2,6274	,39678
Actual	102	1,50	3,50	2,4534	,31609
Valid N (listwise)	89				

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alterac
ao Envolvimento Actual
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

Correlations

		Opiniões	Beneficios	Barreiras	Formacao	Recursos
Opiniões	Pearson Correlation	1	,625**	,218	,168	,313*
	Sig. (2-tailed)		,000	,032	,091	,001
	N	105	99	97	102	103
Beneficios	Pearson Correlation	,625**	1	-,198	,147	,129
	Sig. (2-tailed)	,000		,054	,146	,207
	N	99	100	95	99	98
Barreiras	Pearson Correlation	,218	-,198	1	-,233	,190
	Sig. (2-tailed)	,032	,054		,022	,064
	N	97	95	98	97	96
Formacao	Pearson Correlation	,168	,147	-,233	1	,225
	Sig. (2-tailed)	,091	,146	,022		,023
	N	102	99	97	103	101
Recursos	Pearson Correlation	,313*	,129	,190	,225	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,207	,064	,023	
	N	103	98	96	101	104
Apoios	Pearson Correlation	,264**	,447**	-,337**	,315**	,318**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,001	,001	,001
	N	103	100	98	103	102

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Apoios	Alteracao	Envolvimento	Actual
Alteracao	Pearson Correlation	,071	1	,165	-,195
	Sig. (2-tailed)	,475		,092	,051
	N	103	105	105	101
Envolvimento	Pearson Correlation	,106	,165	1	,109
	Sig. (2-tailed)	,284	,092		,277
	N	104	105	106	102
Actual	Pearson Correlation	,318	-,195	,109	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,051	,277	
	N	101	101	102	102

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Frequencies

Statistics

		Rede_2	Rede
N	Valid	107	107
	Missing	0	0

Frequency Table

Rede_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	IPSS	54	50,5	50,5	50,5
	Rede Pública	53	49,5	49,5	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Rede

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	IPSS	54	50,5	50,5	50,5
	Pública	53	49,5	49,5	100,0
Total		107	100,0	100,0	

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

```
EXAMINE VARIABLES=Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Al
teracao Envolvimento Actual BY tempo_serviço
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

tempo_serviço

Tests of Normality

tempo_serviço		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Opiniões	< 5 anos	,397	21	,000	,670	21	,000
	6-12	,251	34	,000	,884	34	,002
	13-25	,213	31	,001	,905	31	,009
Beneficios	< 5 anos	,329	21	,000	,768	21	,000
	6-12	,216	34	,000	,893	34	,003
	13-25	,270	31	,000	,875	31	,002
Barreiras	< 5 anos	,193	21	,040	,926	21	,114
	6-12	,125	34	,195	,966	34	,351
	13-25	,247	31	,000	,883	31	,003
Formacao	< 5 anos	,252	21	,001	,853	21	,005
	6-12	,197	34	,002	,906	34	,007
	13-25	,220	31	,001	,900	31	,007
Recursos	< 5 anos	,243	21	,002	,793	21	,001
	6-12	,191	34	,003	,911	34	,009
	13-25	,219	31	,001	,910	31	,013
Apoios	< 5 anos	,271	21	,000	,784	21	,000
	6-12	,162	34	,023	,939	34	,059
	13-25	,250	31	,000	,847	31	,000
Alteracao	< 5 anos	,374	21	,000	,711	21	,000
	6-12	,315	34	,000	,750	34	,000
	13-25	,277	31	,000	,788	31	,000
Envolvimento	< 5 anos	,310	21	,000	,823	21	,002
	6-12	,281	34	,000	,853	34	,000
	13-25	,269	31	,000	,865	31	,001
Actual	< 5 anos	,227	21	,006	,893	21	,028
	6-12	,165	34	,020	,919	34	,015
	13-25	,257	31	,000	,825	31	,000

a. Lilliefors Significance Correction

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

```
ONEWAY Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alteracao Env  
olvimento Actual BY tempo_serviço  
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH  
/MISSING ANALYSIS  
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

Oneway

```
NPAR TESTS  
/K-W=Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alteracao Env  
olvimento Actual BY tempo_serviço(1 4)  
/MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	tempo_serviço	N	Mean Rank
Opiniões	< 5 anos	24	52,08
	6-12	37	57,28
	13-25	41	45,94
	Total	102	
Beneficios	< 5 anos	22	48,75
	6-12	35	55,83
	13-25	40	43,16
	Total	97	
Barreiras	< 5 anos	22	42,86
	6-12	35	48,46
	13-25	38	50,55
	Total	95	
Formacao	< 5 anos	24	55,94
	6-12	38	50,60
	13-25	40	47,15
	Total	100	
Recursos	< 5 anos	24	58,96
	6-12	37	50,01
	13-25	40	47,14
	Total	101	
Apoios	< 5 anos	24	60,38
	6-12	38	47,90
	13-25	41	48,23
	Total	101	

Ranks

	tempo_serviço	N	Mean Rank
Alteracao	< 5 anos	24	54,94
	6-12	37	55,85
	13-25	41	45,58
	Total	102	
Envolvimento	< 5 anos	24	48,00
	6-12	37	51,64
	13-25	42	55,75
	Total	103	
Actual	< 5 anos	24	40,40
	6-12	36	49,54
	13-25	39	56,33
	Total	99	

Test Statistics^{a,b}

	Opiniões	Benefícios	Barreiras	Formacao	Recursos	Apoios	Alteracao
Chi-square	3,201	4,000	1,129	1,467	2,657	3,497	3,298
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,202	,135	,569	,480	,285	,174	,192

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: tempo_serviço

Test Statistics^{a,b}

	Envolvimento	Actual
Chi-square	1,918	4,910
df	2	2
Asymp. Sig.	,383	,086

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: tempo_serviço

RANK VARIABLES=Actual (A)

/RANK

/PRINT=YES

/TIES=MEAN.

RANK

Created Variables^b

Source Variable	Function	New Variable	Label
Actual ^a	Rank	RActual	Rank of Actual

a. Ranks are in ascending order.

b. Mean rank of tied values is used for ties.

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

```
ONEWAY RActual BY tempo_serviço
  /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05) .
```

```
ONEWAY RActual BY tempo_serviço
  /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.10) .
```

Oneway

Descriptives

Rank of Actual

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
< 5 anos	24	40,39583	28,304240	5,777579	28,44400	52,34767
6-12	36	49,54167	28,372616	4,728769	39,94175	59,14158
13-25	39	56,33333	25,738138	4,121401	47,98999	64,67667
Total	99	50,00000	27,767254	2,790714	44,46192	55,53808

Descriptives

Rank of Actual

	Minimum	Maximum
< 5 anos	1,000	95,500
6-12	7,500	98,000
13-25	2,000	99,000
Total	1,000	99,000

Test of Homogeneity of Variances

Rank of Actual

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,579	2	96	,563

ANOVA

Rank of Actual

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3785,656	2	1892,828	2,532	,085
Within Groups	71774,344	96	747,649		
Total	75560,000	98			

Robust Tests of Equality of Means

Rank of Actual

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	2,522	2	56,703	,089

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Rank of Actual
Tukey HSD

(I) tempo_serviço	(J) tempo_serviço	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
< 5 anos	6-12	-9,145833	7,205560	,416
	13-25	-15,937500 [*]	7,093839	,069
6-12	< 5 anos	9,145833	7,205560	,416
	13-25	-6,791667	6,319694	,532
13-25	< 5 anos	15,937500	7,093839	,069
	6-12	6,791667	6,319694	,532

*. The mean difference is significant at the 0.10 level.

Multiple Comparisons

Rank of Actual
Tukey HSD

(I) tempo_serviço	(J) tempo_serviço	90% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
< 5 anos	6-12	-24,11262	5,82096
	13-25	-30,67223	-1,20277
6-12	< 5 anos	-5,82096	24,11262
	13-25	-19,91841	6,33508
13-25	< 5 anos	1,20277	30,67223
	6-12	-6,33508	19,91841

Homogeneous Subsets

Rank of Actual

Tukey HSD^{a,b}

tempo_serviço	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 5 anos	24	40,39583	
6-12	36	49,54167	49,54167
13-25	39		56,33333
Sig.		,383	,587

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 31,551.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Oneway

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

Actual

Tukey HSD^{a,b}

tempo_serviço	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 5 anos	24	2,3333	
6-12	36	2,4444	2,4444
13-25	39		2,5192
Sig.		,335	,606

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 31,551.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(tempo_serviço < 4).
VARIABLE LABEL filter_$ 'tempo_serviço < 4 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
CROSSTABS
  /TABLES=tempo_serviço BY Estratégias
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
tempo_serviço * altera ou alterava	103	99,0%	1	1,0%	104	100,0%

tempo_serviço * altera ou alterava Crosstabulation

		altera ou alterava		Total
		Sim	Não	
tempo_serviço < 5 anos	Count	16	8	24
	% within tempo_serviço	66,7%	33,3%	100,0%
	% within altera ou alterava	23,5%	22,9%	23,3%
	% of Total	15,5%	7,8%	23,3%
6-12	Count	28	9	37
	% within tempo_serviço	75,7%	24,3%	100,0%
	% within altera ou alterava	41,2%	25,7%	35,9%
	% of Total	27,2%	8,7%	35,9%
13-25	Count	24	18	42
	% within tempo_serviço	57,1%	42,9%	100,0%
	% within altera ou alterava	35,3%	51,4%	40,8%
	% of Total	23,3%	17,5%	40,8%
Total	Count	68	35	103
	% within tempo_serviço	66,0%	34,0%	100,0%
	% within altera ou alterava	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	66,0%	34,0%	100,0%

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Ranks

apoio_pedagógico		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Opiniões	Sim	25	20,96	524,00
	Não	15	19,73	296,00
	Total	40		
Benefícios	Sim	21	18,95	398,00
	Não	16	19,06	305,00
	Total	37		
Barreiras	Sim	21	18,43	387,00
	Não	15	18,60	279,00
	Total	36		
Formacao	Sim	25	21,78	544,50
	Não	16	19,78	316,50
	Total	41		
Recursos	Sim	25	20,20	505,00
	Não	16	22,25	356,00
	Total	41		
Apoios	Sim	25	18,64	466,00
	Não	16	24,69	395,00
	Total	41		
Alteracao	Sim	25	19,48	487,00
	Não	16	23,38	374,00
	Total	41		
Envolvimento	Sim	25	18,88	472,00
	Não	16	24,31	389,00
	Total	41		
Actual	Sim	24	18,63	447,00
	Não	16	23,31	373,00
	Total	40		

Test Statistics^b

	Opiniões	Benefícios	Barreiras	Formacao	Recursos	Apoios
Mann-Whitney U	176,000	167,000	156,000	180,500	180,000	141,000
Wilcoxon W	296,000	398,000	387,000	316,500	505,000	466,000
Z	-,336	-,031	-,049	-,542	-,557	-,625
Asymp. Sig. (2-tailed)	,737	,975	,961	,588	,578	,104
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,761 ^a	,988 ^a	,975 ^a	,606 ^a	,606 ^a	,119 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: apoio_pedagógico

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,16.

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Tests of Normality

apoio_pedagógico		Shapiro-Wilk	
		df	Sig.
Opiniões	Sim	18	,000
	Não	14	,478
Benefícios	Sim	18	,447
	Não	14	,039
Barreiras	Sim	18	,270
	Não	14	,284
Formacao	Sim	18	,002
	Não	14	,132
Recursos	Sim	18	,065
	Não	14	,074
Apoios	Sim	18	,140
	Não	14	,120
Alteracao	Sim	18	,001
	Não	14	,005
Envolvimento	Sim	18	,002
	Não	14	,078
Actual	Sim	18	,003
	Não	14	,572

NPARTESTS

/M-W= Opiniões Benefícios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alteracao Envolvimento Actual BY apoio_pedagógico(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Test Statistics^b

	Alteracao	Envolvimento	Actual
Mann-Whitney U	162,000	147,000	147,000
Wilcoxon W	487,000	472,000	447,000
Z	-1,112	-1,524	-1,288
Asymp. Sig. (2-tailed)	,286	,128	,198
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,320 ^a	,162 ^a	,222 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: apoio_pedagógico

T-TEST GROUPS=apoio_pedagógico(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Opiniões Beneficios Barreiras Formacao Recursos Apoios Alteracao Envolvimento Actual

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

apoio_pedagógico		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Opiniões	Sim	25	2,9100	,29851	,05930
	Não	15	2,8500	,48917	,12630
Beneficios	Sim	21	3,0774	,37599	,08205
	Não	16	3,0313	,54295	,13574
Barreiras	Sim	21	2,2116	,30001	,06547
	Não	15	2,2444	,18875	,04873
Formacao	Sim	25	2,5400	,38849	,07730
	Não	16	2,5000	,35355	,08839
Recursos	Sim	25	2,4480	,23295	,04659
	Não	16	2,5000	,29212	,07303
Apoios	Sim	25	2,9800	,38849	,07730
	Não	16	3,1250	,45644	,11411
Alteracao	Sim	25	3,0000	,70711	,14142
	Não	16	3,2500	,68313	,17078
Envolvimento	Sim	25	2,5400	,35119	,07024
	Não	16	2,7500	,44721	,11180
Actual	Sim	24	2,4896	,28052	,05726
	Não	16	2,6563	,37500	,09375

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Opiniões	Equal variances assumed	3,214	,081	,485	38
	Equal variances not assumed			,430	20,278
Beneficios	Equal variances assumed	,945	,338	,305	35
	Equal variances not assumed			,291	25,419
Barreiras	Equal variances assumed	1,851	,183	-,373	34
	Equal variances not assumed			-,402	33,578
Formacao	Equal variances assumed	,158	,693	,334	39
	Equal variances not assumed			,341	34,211
Recursos	Equal variances assumed	,348	,559	-,631	39
	Equal variances not assumed			-,600	28,909
Apoios	Equal variances assumed	,354	,555	-1,242	39
	Equal variances not assumed			-1,197	28,212
Alteracao	Equal variances assumed	,317	,577	-1,119	39
	Equal variances not assumed			-1,127	32,943
Envolvimento	Equal variances assumed	2,557	,118	-1,678	39
	Equal variances not assumed			-1,590	28,588
Actual	Equal variances assumed	,463	,500	-1,608	38
	Equal variances not assumed			-1,517	25,926

As Atitudes dos Educadores de Infância do Ensino Público e IPSS face à Inclusão de Crianças com NEE na sala regular na ilha de São Miguel – Açores

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Opiniões	Equal variances assumed	,631	,06000	,12380
	Equal variances not assumed	,672	,06000	,13953
Benefícios	Equal variances assumed	,762	,04613	,15102
	Equal variances not assumed	,774	,04613	,15861
Barreiras	Equal variances assumed	,711	-,03280	,08791
	Equal variances not assumed	,690	-,03280	,08162
Formacao	Equal variances assumed	,740	,04000	,11979
	Equal variances not assumed	,735	,04000	,11742
Recursos	Equal variances assumed	,532	-,05200	,08238
	Equal variances not assumed	,553	-,05200	,08663
Apoios	Equal variances assumed	,221	-,16500	,13280
	Equal variances not assumed	,241	-,16500	,13783
Alteracao	Equal variances assumed	,270	-,25000	,22346
	Equal variances not assumed	,268	-,25000	,22174
Envolvimento	Equal variances assumed	,101	-,21000	,12516
	Equal variances not assumed	,124	-,21000	,13204
Actual	Equal variances assumed	,116	-,16667	,10365
	Equal variances not assumed	,141	-,16667	,10985

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Opiniões	Equal variances assumed	-,19062	,31062
	Equal variances not assumed	-,23080	,35080
Benefícios	Equal variances assumed	-,26046	,35272
	Equal variances not assumed	-,28025	,37252
Barreiras	Equal variances assumed	-,21145	,14584
	Equal variances not assumed	-,19874	,13314
Formacao	Equal variances assumed	-,20230	,28230
	Equal variances not assumed	-,19857	,27857
Recursos	Equal variances assumed	-,21864	,11464
	Equal variances not assumed	-,22977	,12577
Apoios	Equal variances assumed	-,43361	,10361
	Equal variances not assumed	-,44723	,11723
Alteracao	Equal variances assumed	-,70200	,20200
	Equal variances not assumed	-,70115	,20115
Envolvimento	Equal variances assumed	-,46315	,04315
	Equal variances not assumed	-,48111	,06111
Actual	Equal variances assumed	-,37650	,04316
	Equal variances not assumed	-,39251	,05917

CROSSTABS

```

/TABLES=Estratégias BY Rede
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL.
    
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
altera ou alterava * Rede	106	99,1%	1	,9%	107	100,0%

altera ou alterava * Rede Crosstabulation

			Rede		Total
			IPSS	Pública	
altera ou alterava	Sim	Count	31	38	69
		% within altera ou alterava	44,9%	55,1%	100,0%
		% within Rede	58,5%	71,7%	65,1%
		% of Total	29,2%	35,8%	65,1%
	Não	Count	22	15	37
		% within altera ou alterava	59,5%	40,5%	100,0%
		% within Rede	41,5%	28,3%	34,9%
		% of Total	20,8%	14,2%	34,9%
Total		Count	53	53	106
		% within altera ou alterava	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Rede	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,034 ^a	1	,154	,221	,111
Continuity Correction ^b	1,495	1	,221		
Likelihood Ratio	2,044	1	,153		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,015	1	,156		
N of Valid Cases	106				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,50.

b. Computed only for a 2x2 table