

Margarida Maria de Moura Vieira Rodrigues

**A aceitação de alunos com Necessidades
Educativas Especiais passados 6 anos da
implementação do Decreto-Lei
n^o3/2008:opinião de educadores de
infância e de professores do 1^ociclo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Margarida Maria de Moura Vieira Rodrigues

A aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto- Lei nº3/2008:opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDIFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

AGRADECIMENTOS

E porque palavras podem ser meramente palavras, as que deixo aqui escritas fizeram-se acompanhar de sentimentos, atitudes, parcerias, companheirismo, ajudas e aprendizagens, muito importantes ao longo deste percurso.

Foi a desigualdade ética, social e política que norteou este trabalho, bem como a vontade consciente de capacitar a minha prática. E porque sozinha não conseguia, nem tão pouco fazia sentido, estes propósitos fizeram-se acompanhar de pessoas que me merecem grande reconhecimento.

À Doutora Manuela Sanches Ferreira, por aceitar desde logo orientar esta investigação. A sua soberba sabedoria, a sua lúcida vontade de mudar, de romper com a inércia de pensamentos e atitudes dormentes na área da Educação Inclusiva e, não menos importante, a sua amizade sempre acompanhada dum distinto sentido de humor, o meu obrigada.

A todos os docentes deste mestrado, que me ajudaram a crescer enquanto profissional, o meu obrigada.

A todos aqueles que fizeram chegar a bom porto os instrumentos de inquirição, acreditando ser uma mais-valia para a mudança do actual paradigma da Educação Inclusiva, o meu obrigada.

Ao Carlos e às minhas filhas, Maria Jorge e Carmo, que sempre numa forma muito presente e bonita me ajudaram a seguir passo a passo este caminho, dando-me certezas de que é sempre tempo útil de seguirmos as nossas crenças, reforçando que quando o amor rege a nossa vida tudo o resto é tão fácil, o meu obrigada.

À minha família, a todos que nunca cobraram as minhas ausências e as pressas nos almoços de domingo e me deram força e coragem, o meu obrigada.

Obrigada a si, Mãe, pelo amor, luz e oração. Obrigada a si, Pai, por continuar a mostrar-me que querer viver é o nosso lema.

Aos pupilos da família, Sebastião, Guilherme e vindouros Rodrigo e Guiomar, beijinhos.

Ao “Xico”, à família e professor, que continuam a mostrar que sendo diferentes os caminhos, são iguais os direitos, o meu obrigada.

À Marta, à Gaby, à Teresa e ao Eduardo, que pacientemente me ouviram e me ajudaram com os seus saberes e amizade, o meu obrigada.

À minha parceira de mestrado, Sara Aleixo, é para ti este obrigada.

Às minhas colegas de mestrado que ao longo destes dois anos foram revelando que a amizade foi cadeira anexa neste percurso, o meu obrigada.

RESUMO

Objetivo: A compreensão da Educação Especial no paradigma da inclusão envolve vontade política e social e mobiliza necessariamente os profissionais de educação, sendo fundamental conhecer a sua opinião. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 trouxe mudanças significativas no papel dos docentes do ensino regular, pelo que este estudo tem como objetivo, passados 6 anos da implementação, descrever a opinião de educadores e professores do 1º ciclo acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e conhecer os fatores que justificam as suas opiniões.

Método: Foram inquiridos 244 docentes, 122 educadores de infância e 122 professores do 1º ciclo de escolas públicas e privadas, da Área Metropolitana do Porto, os instrumentos usados foram uma folha de caracterização individual e um questionário de vinhetas com descrições do funcionamento de crianças, onde os respondentes se posicionavam, para cada uma, quanto à sua aceitação nas salas.

Resultados /Discussão: Os resultados apontam que as vinhetas que descreviam funcionamentos de crianças compatíveis com Perturbação de Espectro de Autismo e Paralisia Cerebral, foram as menos, sendo as justificações a falta de formação e a impossibilidade de despender o tempo necessário devido à exigência de bons resultados académicos. Aferimos que a formação em Educação Especial apenas estava associada à aceitação de alunos com Paralisia Cerebral. Aferimos que a função do docente-educador vs professor do 1ºciclo- apenas é influenciadora de aceitação no caso de alunos com Perturbação de Espectro de Autismo, Paralisia Cerebral e Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem. O facto de se tratar de uma escola pública ou privada influencia a aceitação dos alunos, com os docentes do ensino privado a evidenciarem maior aceitação dos alunos do que os do ensino público.

Palavras-chave: Inclusão de crianças com NEE; opinião dos docentes; Decreto –Lei 3/2008; escolas públicas/privadas.

ABSTRACT

Objective: The understanding of Special Education in the inclusion paradigm implies an approach to political and social features as well as to the teachers' practices so it is vital to know their opinion. In Portugal, Decree-Law 3/2008 has brought significant changes to the role of teachers in regular schools, so – 6 years after its implementation - this study aims to describe the opinions of kindergarten and elementary school teachers about the inclusion of pupils with Special Needs, exploring the factors that justify their opinion.

Method: The survey included 244 teachers, 122 kindergarten teachers and 122 elementary school teachers from public and private schools of Porto. The instruments used were an individual characterization sheet and a questionnaire composed by vignette questions centered in the description of the children's' behaviors. For each of the scenarios described in the vignettes the respondents were asked to take a position representative of their acceptance of the inclusion of the child in the classroom.

Results /Discussion: The results revealed that the vignettes describing behaviors compatible with Autism Spectrum Disorder and Cerebral Palsy were less accepted. The justifications were placed on the lack of training and on the lack of time to support the child, due to the need of meeting curricular and achievement demands. It was also noted that the training in Special Education was only associated with the acceptance of pupils with Cerebral Palsy. We verified that the role kindergarten teacher vs. elementary school teacher influences the acceptance in what concerns pupils with Autism Spectrum Disorder, Cerebral Palsy and Global Developmental / Learning Disabilities. Being a public or a private school also influences the pupils' acceptance. Private school teachers showed a better acceptance of these pupils rather than the ones from public schools.

Key words: Inclusion of children with special needs; Teachers' opinions; Decree–Law 3/2008; Public/private schools

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
ÍNDICE	v
Índice de Tabelas	vii
Lista de Abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1. Importância dos docentes na Inclusão	3
1.1. O papel das atitudes dos Educadores e dos professores na implementação da educação inclusiva	4
2. Variáveis relacionadas com as atitudes dos docentes	8
2.1. Importância da Formação dos docentes	11
2.2. Inclusão em Função da Incapacidade	14
2.3. Experiência Profissional com Alunos com Necessidades Educativas Especiais	16
Capítulo II – Estudo Empírico: Objetivos e Método- a aceitação de alunos com necessidades educativas especiais passados 6 anos da implementação do decreto-lei nº 3/2008: opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo	18
1. Introdução	18
2. método	21

1.1. Participantes	21
1.2. Instrumentos	23
1.2.1. Folha de caracterização individual	23
1.2.2. Questionário de vinhetas	24
2. Procedimentos	25
Capítulo III – apresentação e discussão de resultados	26
1. Resultados	26
2. Discussão dos Resultados	44
3. Considerações Finais	51
Bibliografia	53
Anexos	65
ANEXO A - INSTRUMENTO DE INQUIRIÇÃO – EDUCADORES	66
ANEXO B - INSTRUMENTO DE INQUIRIÇÃO – PROFESSORES	75
ANEXO C - APROVAÇÃO DO PEDIDO À DGE	84
ANEXO D - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO PARA ESCOLAS PÚBLICAS	87
ANEXO E - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO PARA ESCOLAS PRIVADAS	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização dos participantes	22
Tabela 2 - Distribuição das respostas dos docentes relativamente à questão “O aluno descrito nesta vinheta pode estar na sua sala?”	26
Tabela 3 - Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula.	28
Tabela 4 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e a função do docente (educador vs. professor).	30
Tabela 5 - Distribuição da amostra segundo a função do docente e a aceitação dos alunos das vinhetas 1, 2 e 5.	30
Tabela 6 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e o local onde os docentes lecionam (ensino público vs. privado).	31
Tabela 7 - Distribuição da amostra segundo a aceitação e o local onde os docentes lecionam.	32
Tabela 8 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e o facto de ter formação em EE.	33
Tabela 9 - Distribuição dos docentes segundo terem ou não formação em EE e a aceitação da criança da vinheta 2.	33
Tabela 10 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e a experiência de trabalho com alunos com perfil semelhante.	34
Tabela 11 - Distribuição dos docentes segundo terem ou experiência de trabalho com alunos com perfil similar e a aceitação dos alunos descritos nas vinhetas 3 e 5.	35
Tabela 12 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e as justificações dadas.	36

Tabela 13 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre as justificações para a aceitação dos alunos propostos e a função de docente (professor vs. educador) e local de ensino (público vs. privado). 38

Tabela 14 - Distribuição dos docentes segundo a justificção apresentada para a aceitação dos alunos consoante a sua função e o local de ensino. 40

Tabela 15 - Resultado da regressão logística à aceitação dos alunos descritos pelas vinhetas 1 e 2. 43

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial Europeia
AGD	Atraso Global De Desenvolvimento
DA	Dificuldades de Aprendizagem
EE	Educação Especial
II	Incapacidade Intelectual
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico
PC	Paralisia Cerebral
PEA	Perturbação do Espectro de Autismo
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva tem como princípio básico a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, seja qual for o seu perfil de funcionalidade. Neste pressuposto do direito de todos os alunos¹ frequentarem o ensino regular, Sanches-Ferreira (2002,p.93) aduz que, "A inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial".

Para acompanhar a evolução científica e socioeducativa, a educação especial, enquanto conjunto de serviços, foi objeto de várias reformas cujos significados e pressupostos merecem ser estudados. Um exemplo fundamental destes são as opiniões dos docentes quanto à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, que foram objeto das últimas reformas educativas em vários países e, também, em Portugal. A sustentar internacionalmente esta tendência inclusiva existem diferentes documentos emanados de várias organizações, tais como a Declaração de Salamanca (1994)², a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)³ e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)⁴.

No sentido de objetivar os princípios inclusivos, cada país vai alterando os seus quadros legislativos; o mesmo aconteceu em Portugal com a publicação

¹ Optamos por ao longo de toda a dissertação por uma questão de uniformização de linguagem usarmos a palavra "aluno", referindo no entanto que no ensino pré-escolar o uso correto seria educando/ criança, esta aparecerá apenas em artigos e citações.

² Aprovada pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais. Com este documento as instituições educacionais devem adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas capacidades físicas, sociais, linguísticas ou outras.

³ Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

⁴ Aprovada na Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas de 13 de dezembro de 2006, partilhada por 127países e assinada por Portugal na Assembleia-Geral de 30 de março de 2007.

pelo Ministério da Educação do Decreto-Lei n.º 3/2008 em substituição do Decreto-Lei n.º 319/1991.

Aceitando o ponto de vista de Sanches-Ferreira (2002, p.9), para quem “a mudança em educação sendo inevitável, está indissociada da transformação dos professores”, este estudo pretende, passados 6 anos da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, averiguar a aceitação de educadores e professores do 1º ciclo da inclusão de alunos com NEE e referir que fatores apontam para justificarem as suas opiniões.

Esta opinião é também aduzida por Sharma, Loreman e Forlin (2012), para quem os estudos de opinião sobre a aceitação de alunos com NEE no ensino regular ajudam a mudar e melhorar a prática educativa inclusiva. É, então, esta linha de investigação que justifica a escolha do nosso tema.

Este projeto está organizado em duas partes: a primeira, constituída pelo Capítulo I e a segunda constituída pelos Capítulos II e III.

No Capítulo I é dedicado ao enquadramento teórico-conceitual do estudo e apresentada uma revisão da literatura focada nas opiniões e atitudes dos educadores e professores do 1º ciclo em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, bem como à importância que a formação ou o tipo de incapacidade desempenha nessa opinião.

No Capítulo II é dedicado ao desenho do estudo empírico, isto é, partindo de uma introdução onde se situa a relevância do estudo no contexto português são traçados os objetivos, e de seguida descrito o método. Neste faz-se a caracterização dos participantes, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados, relatando quais os procedimentos usados e, por fim, definem-se os métodos estatísticos aplicados.

O Capítulo III apresenta a descrição do tratamento de dados, com recurso aos métodos estatísticos e a discussão destes, que adveio do cruzamento dos resultados com o estado de arte do conhecimento atual na área do estudo.

O projeto culmina com as considerações finais, onde apresentamos resumidamente os principais factos apurados, alguns contributos que o nosso trabalho pode fornecer para atualizar a base científica e limitações do estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. IMPORTÂNCIA DOS DOCENTES NA INCLUSÃO

“The school cannot do everything, but can more. Can accommodate the differences. It is possible to make a pedagogy who is not afraid of strangeness, the different, the other. Learning is discordant and heterogeneous. We learn different things from those that teach us, in times distinct, (...) but learning takes place, always. We need a pedagogy that is a new way of relating to knowledge, with students, with their parents, with the community, with the failures (with their end) that produce other human types, less docile and disciplined.”⁵

(ABRAMOWICZ, 1997,p.89).

Uma sociedade inclusiva deve ter como pressupostos condições de igualdade de oportunidades de participação social, logo condições de acessibilidade a todos e em diferentes contextos. Neste âmbito, e no que ao espaço diz respeito, os professores e as suas opiniões sobre a educação inclusiva têm um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional, pois a eficácia da inclusão pode ser influenciada pelas crenças e atitudes dos profissionais (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011). Por isso, estudar as questões associadas à operacionalização de uma escola inclusiva implica conhecer as opiniões dos docentes acerca deste modelo de educação.

⁵ A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogénea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

Para a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial Europeia⁶ AEDEE (2003), um dos objetivos da inclusão é promover a participação plena dos alunos mais vulneráveis à exclusão, pois o acesso não é, por si só, sinónimo de participação no sentido de envolvimento em atividades significativas de aprendizagem e, desse modo, garante do direito a uma educação de qualidade.

Da revisão da literatura, e ao contrário do que se poderia pensar, o tema da opinião dos educadores e professores face à inclusão continua na agenda da investigação e das políticas formativas.

1.1. O PAPEL DAS ATITUDES DOS EDUCADORES E DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na discussão sobre a implementação do paradigma da educação inclusiva são vários os autores a apontar os recursos existentes nas escolas, a legislação em vigor e o papel dos professores como fatores fundamentais na implementação da educação inclusiva (Hegarty, 1994 ; Meije, 2003 ; Norwich, 1994; Rakap, & Kaczmarek, 2010; Sukbunpant, Arthur-Kelly & Dempsey, 2013). Contudo, os mesmos autores (op.cit) destacam, do conjunto destas variáveis, os docentes como as “*pessoas chave*” no desenvolvimento e implementação deste modelo educativo.

Segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009) sobre uma pesquisa que procurava identificar as dimensões do trabalho dos professores que estavam relacionadas com uma educação que produzisse os melhores resultados no

⁶ É uma organização independente, estabelecida pelos seus países membros para agir como uma plataforma de colaboração no campo da educação de alunos com NEE. É mantida pelos Ministérios da Educação desses países e apoiada pela União Europeia. Os programas visam facilitar a recolha, o processamento e a transferência de informações, de forma a oferecer aos países membros a oportunidade de fazerem trocas de conhecimento.

desempenho dos alunos, foram encontradas três grandes áreas que têm sido foco de estudos mais detalhados. São elas as práticas educativas do professor em contexto de sala, o espaço físico da sala e sua funcionalidade e as atitudes dos docentes.

Também Alves e Lopes-dos-Santos (s.d.) defendem que os professores têm um papel primordial no processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento típico no relacionamento com os colegas com deficiência e, conseqüentemente, no processo de maximização da sua inclusão. A este propósito, Kronberg (2003), citado por Mendes (2012), aponta algumas ferramentas que podem contribuir para a formação dos professores, tais como frequentar grupos de trabalho e conferências, ver e debater vídeos acerca da inclusão e de estratégias de implementação e participar em pequenos grupos de estudo ou de debate sobre estes temas.

São já vários os estudos que mostram que os professores têm uma opinião positiva face à educação inclusiva (Abbott, 2006; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Marshall, Ralph & Palmer, 2002; Sanches-Ferreira, 2003) tais resultados ganham importância especial quando outros estudos mostram uma relação positiva entre compreensão dos professores sobre a inclusão e a crença de que se pode educar com sucesso uma criança com NEE (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999).

Contudo, a contrapor esses resultados, as pesquisas de Florian (1998), Pearman, Huang e Mellblom (1997) demonstram que muitos profissionais têm ainda muitas reservas quanto à implementação deste modelo de educação.

Por vezes, e segundo Sanches-Ferreira (2002), seguindo argumentação de Kauffman (1989, p.89) acerca da capacidade de ensinar dos docentes, a resistência por parte de alguns profissionais não advém, necessariamente, da relutância nem tão pouco da competência, mas antes de um “lúcido cálculo dos custos e benefícios de um ensino para todas as crianças”. Refere ainda a mesma autora que as posições segregadoras destes docentes se possam

dever ao facto de estes não considerarem eficazes as adaptações curriculares usadas.

Cook (2002) e Forlin (2008) ressaltam que o papel dos professores não passa apenas por preocupações pedagógicas e comportamentais, mas também tem de servir de modelo orientador do desenvolvimento moral e ético dos alunos (Alves & Lopes-dos-Santos, s.d.).

Contudo, este aparente consenso é desfeito, entre outros, por Hansen (2012) ao apresentar um estudo mostrando não haver consensualidade quanto à opinião dos docentes face à importância do seu papel e considerando que a inclusão é positiva apenas por aumentar a interação social entre os pares, deixando para segundo plano a aprendizagem académica. Esta posição pode ser atribuída ao facto de muitos docentes considerarem, segundo Thomas e Loxley (2007), não ter as estratégias de ensino adequadas a uma pedagogia inclusiva e, por isso, sustentarem a necessidade de unidades de apoio, pois não consideram benéfico que todos os alunos sejam incluídas nas sala de aula do ensino regular.

Para Sanches-Ferreira (2002, p.155),

”a participação ativa dos professores no processo de inclusão não dependerá tanto de convicções cientificamente fundadas, mas da perceção do seu papel na sociedade, da visão que constroem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos. E, acima de tudo, na base de uma posição ética, regulada por sistemas de valores e de crenças que os docentes ficam particularmente recetivos a processar toda a informação suscetível de aumentar o seu grau de tolerância, levando-os a agir em concordância. Será talvez este o aspeto que melhor exprime a mudança de paradigma que a inclusão representa.”

É inegável que as atitudes dos docentes, em relação à educação inclusiva são diversas e têm recebido um interesse sem precedentes ao longo das últimas décadas, dependendo de vastas variáveis.

Da variedade de fatores de que depende o sucesso da educação inclusiva, as atitudes dos docentes são consideradas como essenciais a todo o processo

(Dymond, Renzaglia, & Chun 2008; Hsieh et al. 2012) o que faz delas, segundo Avramidis et al. (2000), um dos maiores obstáculos quando são negativas.

Uma pesquisa internacional que estudou as atitudes dos educadores de infância face à educação inclusiva indicou uma ambiguidade nas atitudes destes docentes, ora positivas (Scruggs & Mastropieri, 1996; Shevlin & Flynn, 2011) ora negativas (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Samuel, 1996) e, ainda, outras mistas (Bowman, 1986; Curcic & Rodrigues, 2006). Contudo, mesmo quando os professores reconhecem os benefícios da inclusão, é bastante comum que descrevam uma baixa eficácia no ensino de alunos com NEE, o que, sem dúvida, tem um impacto significativo sobre a evolução da aplicação deste modelo (Crucic, 2009; Scruggs & Mastropieri, 1996; Shevlin & Flynn, 2011).

Uma pesquisa em Hong Kong, feita por Zhang (2011), refere que além dos estudos existentes, ainda é emergente a investigação sobre as atitudes dos professores e, como tal, de grande interesse, sendo reclamada atenção especial à educação inclusiva e às perspetivas dos seus docentes. O estudo apresentado relata especificamente as opiniões e atitudes de 275 educadores de infância, face a três fatores potencialmente importantes que condicionam a defesa ou resistência dos educadores de Hong Kong para ensinar os alunos com NEE nas salas de aula regulares. Relativamente aos dois fatores internos - o conhecimento das políticas sobre a educação inclusiva e a eficácia desta, e ao externo que se prendia com as iniciativas governamentais, os resultados apontavam que os fatores externos influenciavam mais a perceção dos professores quanto à sua autoeficácia em sala de aula do que os fatores internos.

À semelhança deste estudo (op.cit), também Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), na Grécia, tiveram como objetivo analisar as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas e como essas atitudes eram influenciadas pelas suas perceções de autoeficácia. Para isso aplicaram um questionário de atitudes a uma amostra de 416 docentes. Os resultados mostraram que os professores tendem a desenvolver atitudes mais

positivas na inclusão de alunos com moderadas dificuldades de linguagem, deficiências físicas e dificuldades de interação social, o que está de acordo com os estudos de De Boer, Jan Pijl, e Minnaert (2011), e menos recetivos a alunos com PHDA e DA (e.g., Bornman & Donohue, 2013; Lee et. al., 2014; Sharma & Desai, 2003; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Wilczenski & Florin, 1998). Pode dizer-se então, que as atitudes são influenciadas por diversas variáveis.

2. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM AS ATITUDES DOS DOCENTES

Como vimos, as pesquisas revelam várias variáveis que condicionam a opinião dos docentes face à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Além do tipo de incapacidade, a formação profissional e o contacto com alunos com NEE são pontos que condicionam as suas opiniões (Avramidis, & Kalyva, 2007; Bornman, & Donohue, 2013; Malinen, OP, Savolainen, & Xu, 2012). Moberg (2003) ainda demonstra que os professores com experiência em educação inclusiva revelam ter atitudes mais positivas face a este paradigma.

Também segundo a AEDEE, no Relatório para a Inclusão (2010), a formação inicial de professores foi considerada uma variável importante no progresso da educação inclusiva. Porque inclusão não é, nem tão pouco representa, um conceito e uma atitude global face à diversidade educativa, pelo contrário, uma das variáveis com importância nas atitudes dos educadores e professores é o tipo de necessidade adicional que os alunos precisam (Peng, J. et al, 2014).

Num estudo de Anati, M. e Ain, Al (2012), nos Emirados Árabes Unidos, levado a cabo em 26 escolas públicas e privadas (30% do número total de escolas com alunos com NEE) numa amostra de 26 professores de vários ciclos de ensino, que visava conhecer as perspetivas dos docentes face à educação inclusiva, as conclusões tiradas focavam que a insatisfação dos

docentes face a este paradigma era atribuída as causas como: a uma falta de profissionais de educação especial qualificados para dar apoio aos alunos com NEE, a falta de formação, a falta de conhecimento sobre a inclusão entre os diretores das escolas, a falta de apoio financeiro para recursos e serviços especificamente em escolas privadas.

Avramidis e Norwich (2002) numa revisão de literatura, através de consulta das bases de dados -i ERIC (1984-2000), BEI (1986-2000) e PsychINFO (1984-2000), estudaram os diferentes fatores que podiam ter influência na aceitação da inclusão por parte dos professores concluíram que nenhum fator isolado pode ser um forte preditor de atitudes positivas, mas sim um conjunto de vários factores, resultados semelhantes foram também 12 anos mais tarde encontrados por Lee, Tracey, Barker, Fan e Yeung (2014). Neste estudo os autores (op.cit) também referiram, que o grau e natureza da incapacidade dos alunos como fator preditor de inclusão, pois os docentes diziam-se dispostos a incluir alunos com deficiências físicas, mas já tinham muitas reservas em incluir alunos com problemas comportamentais e com dificuldades de aprendizagem.

Dragana, Branislav e Nenad (2014), numa pesquisa sobre as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva na Sérvia, tinham como objetivo determinar a correlação dessas atitudes com variáveis como o sexo, o nível de escolaridade, a experiência de ensino com alunos com NEE, a formação específica e o tempo de serviço. As conclusões revelaram que 84,4% dos inquiridos dizem ter apoio em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, mas mais de metade dos professores sérvios (58,5%) acreditam que as condições para a inclusão de alunos com II ainda não existem no sistema de educação atual (Devic, 2009). Constatando haver uma atitude de aceitação formal destes alunos, os professores também revelam falta de formação para responder às necessidades específicas de cada uma delas (Stankovic, 2007).

Uma recente revisão da investigação internacional feita por De Boer, Pijl e Minnaert (2011), que visava estudar as atitudes dos docentes, mostra que, com base em resultados de pesquisas na Sérvia (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris,

2007) bem como na vizinha Bósnia-Herzegovina (Memisevic & Hodzic, 2011), nos países com curta tradição em educação inclusiva os educadores tinham atitudes neutras ou mesmo ligeiramente negativas face a este novo paradigma de educação.

Outras investigações nestes mesmos países revelam que os professores têm atitudes claramente negativas em relação à educação inclusiva (Agbenyega, 2007; Kamens, Loprete & Slostad, 2000; Kuyini & Mangope, 2011) e ainda referem que a formação profissional e as experiências de ensino são fatores de podem fazer variar as suas opiniões neste paradigma de educação.

É interessante ver que os resultados nestes países que, como dissemos, a inclusão está agora a dar os primeiros passos, vão no mesmo sentido dos resultados encontrados noutros países com tradição de práticas inclusivas. Por exemplo, nos estudos levado a cabo por Dart (2007) e Mangope (2002) as atitudes dos professores em relação à inclusão eram mais propensas a ser favoráveis se eles se considerassem bons profissionais, e nos estudos da EADSNE, Rakap e Kaczmarek (2010) se tivessem tido formação específica e experiência profissional com alunos com NEE.

Também nos Estados Unidos, Fuchs (2010) levou a cabo um estudo qualitativo em que analisou as crenças e atitudes dos docentes face às práticas da inclusão, numa amostra constituída por 15 professores e estudantes de mestrado na área da educação e formação de professores. Tendo sido os dados coletados por meio de 2 grupos focais e posteriores entrevistas individuais, concluíram que os temas que emergiram da análise deste estudo se prendiam com a falta de formação, falta de apoios dos diretores escolares, falta de trabalho de equipa com os docentes da educação especial e o número elevado de alunos por sala. Em teoria, os participantes concordavam com a inclusão, mas falando da sua prática, as opiniões mudavam, pelas razões acima citadas.

Conclui-se que o movimento das culturas inclusivas é um processo que precisa de percorrer caminhos, estudar o que no terreno inquieta os docentes

e implementar estratégias, no sentido de tornar cada vez mais positivas as suas opiniões sobre este movimento (Nagata, 2007).

2.1. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

A formação, enquanto processo contínuo, é sem dúvida, o alicerce em que deve assentar o desenvolvimento profissional, isto é, é fundamental garantir a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz (In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001).

Constatámos que os primeiros estudos sobre a implementação da inclusão nas escolas regulares revelaram que os professores estavam ainda apreensivos e pouco recetivos (Bowman, 1986; Scruggs & Mastropieri, 1996). De facto, parecia haver uma preferência pelo apoio fora da sala de aula, elencando alguns aspetos que consideravam barreiras, achando difícil ter estes alunos incluídos nas salas. Assim, e especificamente, a falta de formação para educar e ensinar alunos com NEE, o diferente perfil de aprendizagens de cada um e o tempo de apoio individualizado que tinha de lhes ser despendido, eram fatores considerados limitadores de boas práticas educativas (Khochen & Radford, 2012; Horne & Timmons, 2009; Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991).

A reforçar estes estudos, Niesyn (2009, p.227) afirmava que a formação tradicional de professores centrava-se principalmente em "preparar os professores para trabalhar com grupos de alunos em vários domínios de conteúdo e com menos atenção às diferenças individuais ou necessidades específicas de cada aluno". Sari, Çeliköz e Seçer (2009), na Turquia investigando se a autoeficácia era fator influenciador de atitudes inclusivas, numa amostra de 264 educadores e 198 estudantes finalistas do pré-escolar,

mostram que em nenhum dos dois grupos a autoeficácia se revelou um preditor de atitudes em relação a práticas inclusivas no contexto pré-escolar.

Segundo estudos de Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) a justificação dos docentes para a sua posição de segregadores era não terem formação para atender alunos com PEA, II e PC (Bornman & Donohue, 2013). Concluíram ainda que era fundamental criar e estabelecer redes de apoio entre distritos escolares e criar programas de formação de professores para os equipar de novos conhecimentos, melhorando assim a sua prática pedagógica (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Rakap, & Kaczmarek, 2010).

Assim, parece não restar dúvidas que para se potenciar a inclusão de alunos com incapacidade no ensino regular, os docentes precisam de se sentir capazes e competentes para criar um ambiente de sala de aula que facilite a aprendizagem de todos os alunos (Organização Mundial de Saúde & Banco Mundial, 2011).

Numa recente pesquisa nacional portuguesa (Sanches-Ferreira et al., 2010) observaram que os professores do ensino regular denunciam falta de conhecimento para lidar com alunos com deficiência dentro de salas.

No entanto, e apesar da evolução dos sistemas de formação de professores terem vindo a ser modificados, ainda é comum a formação inicial de professores não contemplar qualquer formação teórica e prática sobre educação especial e inclusão (Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010). Dentro deste contexto, a existência no currículo de programas com as temáticas da deficiência e da incapacidade, bem como da diferenciação curricular e organização da sala de aula, é fundamental para capacitar os professores com conhecimentos, competências, valores e atitudes para ensinar todos os alunos (AEDEE, 2012).

Sukbunpant, Arthur-Kelly e Dempsey (2013), num estudo que analisava as perspetivas de 20 educadores de infância, do norte da Tailândia, face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, concluíram que estes docentes alocavam a sua atitude mais ou menos positiva face à inclusão de

alunos com NEE e a sua forma de gerir o ensino, às políticas inclusivas implementadas nas escolas. Foi referido ainda que a falta de formação e falta de estágios (experiência) com alunos com NEE eram também fatores determinantes nas suas opiniões. Os educadores entrevistados neste estudo destacaram a responsabilidade do Ministério da Educação e do Centro de Educação Especial na definição dos princípios para o desenvolvimento da educação inclusiva na Tailândia.

Este estudo foi consistente com pesquisas realizadas em Hong Kong, onde Zhang (2011) constatou que os professores do pré-escolar relataram falta de formação, não se sentindo preparados para educar alunos com NEE. Nesta linha de investigação também Hwang e Evans (2011), na Coreia do Sul, constataram que os professores do ensino regular afirmavam que os professores de educação especial eram os responsáveis pelo desenvolvimento académico dos alunos, enquanto que o seu papel era apenas o de proporcionar um ambiente de aprendizagem social para os alunos com deficiência.

Uma das conclusões mais recentes que consta no Relatório do grupo de trabalho sobre educação especial,⁷ e que aborda a formação de docentes e técnicos, refere que os currículos da formação inicial e especializada de docentes devem ser revistos, assegurando que estes profissionais possam e saibam atender a diversidade de necessidades dos alunos independentemente do grau de incapacidade do aluno, ponto a abordar de seguida.

⁷ Criado pelo despacho n.º 706-c/2014 dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

2.2. INCLUSÃO EM FUNÇÃO DA INCAPACIDADE

A par das mudanças ocorridas nos últimos anos, a inclusão de alunos com incapacidades no ensino regular tornou-se uma meta em vários países. Este propósito de ter os alunos com incapacidade no ensino regular, em vez de encaminhá-los para as unidades, é um direito e um grande passo para que a inclusão se efetive. De acordo com Rafferty, Boettcher e Griffin (2001,p.226), a inclusão refere-se ao "processo de educação de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular de suas escolas (...) proporcionando-lhes os serviços necessários e de apoio “.

Segundo a revisão da literatura, vários estudos apontam que umas das variáveis relacionadas com a atitude mais ou menos positiva dos docentes face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula é o grau de incapacidade da criança (e.g. Avramidis et al., 2000; Ryan,2009).Circunscrevendo-nos às variáveis que dizem respeito à criança (grau de incapacidade), os autores nesse mesmo estudo verificaram que os professores demonstram atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiências ligeiras, problemas motores ou sensoriais do que face à inclusão de alunos com limitações cognitivas ou multideficiência.

Gomes, C. e Barbosa, J. (2006), desenvolveram um estudo no Brasil, que pretendia avaliar as atitudes dos docentes face a inclusão de alunos com PC na sala de aula. Numa amostra de 68 professores utilizando um questionário com uma escala de atitude, concluíram que 59,09% dos docentes não eram favoráveis à inclusão de alunos com PC, alegando não terem formação para trabalhar com estes alunos e desconhecerem o que é a PC. Admitem ainda não terem tido contacto com estes alunos, que, por tratar-se de uma população com padrões e características físicas atípicas, requer necessariamente, uma preparação especializada do professor para lidar com estes alunos. Consideraram que o ensino destes alunos não é da sua responsabilidade.

A AEDEE (2003) realizou um estudo sobre as práticas de aula que contribuíam para uma educação inclusiva que englobou 15 países europeus. Das conclusões tiradas salientamos que os professores referiram que os alunos com problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais eram os mais desafiadores no exercício de uma prática educativa em contextos inclusivos.

Também estudos de Kuyini e Mangope (2011), em Botswana-África, numa amostra de 126 professores finalistas, tiveram o propósito de investigar quais as atitudes destes futuros professores face a uma educação inclusiva e quais as suas preocupações, conhecimentos e formação que diziam precisar para incluir nas salas alunos com NEE. Embora os resultados mostrassem que os docentes (57.2%) tinham atitudes positivas face à inclusão destes alunos no ensino regular, o grau de incapacidade influenciava as suas opiniões, tornando-os menos inclusivos face a alunos com deficiência visual, auditiva, da fala e alterações de linguagem. Esta descoberta revela que nas sociedades onde o movimento inclusivo das escolas não está implementado, as deficiências físicas condicionam negativamente as opiniões dos docentes face à inclusão. Os participantes deste estudo também expressaram preocupações acerca da inclusão, quanto à sua formação de base. Revelaram ainda como prioritário terem formação adequada, mais recursos e apoios governamentais (Avramidis & Kalyva 2007) para capacitá-los de atitudes mais positivas e consequentemente contribuir eficazmente na agenda inclusiva do país.

Ainda com enfoque no tipo de incapacidade estão estudos de Memisevic e Hodzic (2011), cujo objetivo era analisar as atitudes dos professores na Bósnia-Herzegovina face à inclusão de alunos com II em salas do ensino regular, tendo uma amostra composta por 194 professores do ensino regular de 8 escolas do referido país. Foi usado um questionário de atitudes como instrumento de recolha de dados. Os resultados deste estudo indicam que um pouco mais do que 50% dos professores tem atitudes positivas face à inclusão; aferiram também que para os docentes, a legislação, os apoios com professores especializados, a individualização de currículos para os alunos

referenciados e a redução do número de alunos por sala eram variáveis pró-inclusão. Este estudo evidenciou que 57,8% dos docentes inquiridos concorda em ter incluído nas suas salas alunos com II e 12,4% dizem ter formação suficiente para ensinar estes alunos, ou seja, têm vontade de os incluir mas dizem ter pouca formação para ensinar. De seguida, consideraremos o que nos diz a literatura, quanto à experiência profissional ser fator influenciador de inclusão.

2.3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Guo, Piasta, Justiça e Kaderavek (2010) estudaram as relações entre o nível de escolaridade, a certificação, os anos de experiência de ensino e autoeficácia, concluindo que ter um certificado de ensino especializado foi positivamente correlacionado com a autoeficácia, mas ter mais anos de experiência de ensino foi negativamente relacionado com a autoeficácia dos educadores. Um ano depois, os mesmos autores, num estudo realizado em 38 escolas do pré-escolar, encontraram interações significativas entre percepções dos educadores e influência na tomada de decisão. No entanto, a percepção dos docentes quanto à tomada de decisão não foi considerada um preditor significativo de autoeficácia. Também estudos de Avramidis e Norwich (2001), Kuyini e Mangope (2011), Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) aferiram que a formação em EE e experiências de ensino com alunos com NEE, eram variáveis que influenciavam a opinião quanto à educação inclusiva.

A confirmar estes resultados temos os estudos de Avramidis e Kalyva (2007), Bornman e Donohue (2013), Coutsocostas e Alborz (2010), Engelbrecht (2011), Malinen e Savolainen (2012), Rakap e Kaczmarek (2010) que referem que os docentes que tivessem frequentado cursos ou seminários

de EE pareciam estar mais dispostos a aceitar alunos com deficiência na sala de aula regular (Subban & Sharma, 2006).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS E MÉTODO- A ACEITAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS PASSADOS 6 ANOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO-LEI Nº 3/2008: OPINIÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DO 1º CICLO

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, a legislação que fundamenta a educação especial tem surgido, ao longo dos anos, e a par das orientações internacionais, como uma forma impulsionadora de inclusão e reconhecimento dos direitos de participação dos alunos com NEE. Assim, e fazendo uma viagem histórica pelos percursos de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, podemos constatar que já em 1984 peritos da OCDE⁸ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) tinham proposto três fases para a divisão histórica do percurso português no que diz respeito ao atendimento desta população (Bairrão, 1998). Então, a primeira fase abrange a segunda metade do século XIX e caracteriza-se pela criação de instituições de iniciativa privada vocacionadas para o atendimento de cegos e surdos. A segunda fase decorre do início do século XX até à década de setenta e caracteriza-se pela

⁸ Foi criada em 1961 e é hoje constituída por 34 Estados-Membros, estabelecendo relações frequentes com outros 70 países – integrando-se nestes as economias emergentes e em desenvolvimento –, organizações governamentais e não-governamentais, bem como a sociedade civil. Tem como objetivos promover políticas que permitam alcançar o crescimento económico sustentado e o emprego e melhorar a qualidade de vida nos Estados-Membros mantendo a estabilidade financeira e assim contribuindo para o desenvolvimento da economia mundial; apoiar a expansão económica sólida nos Estados-Membros e em outros países em processo de desenvolvimento económico e também contribuir para o crescimento do comércio mundial numa base multilateral e não discriminatória.

criação de centros de educação especial e pela realização de formação especializada de professores. Por último, a terceira fase começa nos anos setenta e principia o processo de integração dos alunos com deficiências, com exceção da mental. Nesta altura foram criadas as equipas de Educação Especial com a finalidade de prestar apoio a alunos com deficiências sensoriais e motoras integradas no sistema regular de ensino (Bairrão, 1998). Mais tarde, surge uma quarta fase chamada de «inclusão», com início na década de oitenta, prosperando nos anos noventa, e que será potenciada ao longo do século XXI (Serrano,2005).

Em Portugal, a 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que revogou a legislação anterior, nomeadamente o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, como qualquer decreto-lei cujo propósito seja a regulamentação da designada Educação Especial, um dos seus aspetos fundamentais é a definição, para efeitos de elegibilidade (art.1.º)⁹.

Este Decreto-Lei assume que não pode ser rejeitada a matrícula de qualquer criança com NEE (art.2.º- 2)¹⁰ e as crianças com NEE de carácter permanente têm direito a respostas educativas adequadas (art.2.º- 3)¹¹. A implementação deste decreto faz emergir o conceito de inclusão, introduzindo um conjunto de diretrizes específicas, no respeitante à conceptualização, ao processo de avaliação e elegibilidade que responsabiliza

⁹ O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

¹⁰ Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem

¹¹ As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

e define o educador/ professor do ensino regular como coordenador do PEI (Programa Educativo Individual) (art.11.-1)¹² e também com a introdução do uso da CIF-CJ (Classificação Internacional da Funcionalidade-Crianças e Jovens) que garante uma abordagem biopsicossocial¹³ no processo de avaliação e elegibilidade.

Assim, estas diretrizes específicas neste decreto sustentam uma abordagem biopsicossocial no processo de avaliação e elegibilidade dos alunos. Sanches-Ferreira (2007), a propósito do Modelo Biopsicossocial onde estes pressupostos assentam, refere alguns princípios basilares que sustentam este paradigma, assim “previne e combate a discriminação; elimina obstáculos para a participação na sociedade; promove a independência e a autodeterminação; define oportunidade e avalia os resultados”.

De acordo ainda com as conclusões da avaliação externa à implementação deste decreto (Sanches-Ferreira et al., 2010), esta via legal permite uma melhor qualidade de respostas educativas, base de uma escola inclusiva. Destaca-se das recomendações delineadas, e numa otimização da aplicação do Decreto-lei nº3/2008, o desenvolvimento de grandes indicadores de qualidade para a educação especial.

Refere ainda Sanches-Ferreira (2007) que para perseguirmos os objetivos duma prática inclusiva é pertinente questionarmos quem no terreno intervém, ou seja, os professores, procurando saber como a avaliam a sua deseabilidade, exequibilidade e quais as crenças que persistem nestes “atores”.

Passados 6 anos da implementação deste decreto, é nosso propósito estudar a aceitação atual dos educadores e professores do 1º ciclo, sobre a inclusão de alunos com NEE em sala de aula do ensino regular queremos

¹² O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

¹³ Que inclui um componente destinado à descrição de fatores ambientais, onde se dá ênfase à complexidade de interações estabelecida entre componentes, substituindo as anteriores sequências unidirecionais por relações recíprocas entre conceitos, adotando uma linguagem neutra, substituindo termos inerentemente negativos por componentes de funcionalidade.

saber que variáveis influenciam a opinião dos docentes face à inclusão de alunos no jardim de infância e na sala do 1º ciclo. Assim, partimos para este estudo com as seguintes interrogações:

- Qual a relação entre formação e a opinião dos docentes face à inclusão dos alunos?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com a formação?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com o local de trabalho, privado ou público?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com a função do docente, ser educador ou professor?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com a experiência profissional com casos semelhantes às vinhetas apresentadas?

2. MÉTODO

Após apresentação do enquadramento legislativo e dos objetivos e torna-se fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo do estudo, que se situa numa investigação baseada na perspetiva positivista, de cariz quantitativa correlacional (Almeida & Freire, 2003) começando por caracterizar os participantes da nossa amostra.

1.1. PARTICIPANTES

Foi nossa intenção que a amostra fosse constituída por dois grupos distintos, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino público e, ainda, do ensino privado da Área Metropolitana do Porto. Cingimo-nos ao

concelho de Gondomar no que diz respeito ao ensino público e concelhos de Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto e Valongo, no que se refere ao recrutamento da amostra para o ensino privado. Tal, ficou a dever-se ao facto dos estabelecimentos privados de Gondomar não assegurarem um número equivalente ao da amostra do público. Dos 11 agrupamentos de escolas de Gondomar, selecionamos aleatoriamente dois: o Agrupamento Vertical de Gondomar e o Centro Escolar de Valbom. Dos 157 docentes a trabalhar nestes estabelecimentos, 13 não responderam ao inquérito ficando um total de 91.7% respondentes ou seja $n=144$ participantes.

Pela consulta da informação constante no site da AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo), nesta região existem 52 estabelecimentos de ensino, dos quais selecionamos também aleatoriamente 25, tendo respondido 19 escolas (76%). A amostra final é de 244 docentes, 122 educadores e 122 professores do 1º ciclo, dos quais 130 (53,3%) lecionam no ensino privado e 144 (46,7%) no ensino público. A amostra é detalhada na Tabela 1 que se segue:

Tabela 1- Caracterização dos participantes

	PÚBLICO ($n=114$)	PRIVADO ($n=130$)	AMOSTRA TOTAL ($n=244$)
Idade	41 (7.01) 23-59	37 (9.32) 23-62	39 (8.51) 23-62
Tempo de serviço (M;DP) min/max	16.13 (7.6) 2-37	12.28 (8.65) 0-40	14 (8.39) 0-40
Função			
Educadores	48 (39.3%)	74(60.7%)	122 (50%)
Professores do 1º ciclo	66 (54.0%)	56(46.0%)	122 (50%)
Formação em EE	13 (34.2%)	25 (65.8%)	38 (15.6%)
Exerce funções em EE	11 (78.6%)	3 (21.4%)	14 (5.7%)
Habilitações académicas			
Bacharelato/Licenciatura	87(51.5%)	82 (48.5%)	169 (69.3%)
Pós- grad./Mestrado	27(36.0%)	48 (64.0%)	75 (30.7%)

Como podemos ver a amostra é maioritariamente, do sexo feminino 95,5%; $n=233$. Dos 15.6% dos docentes com EE apenas 5.7% exerce funções nesta área. Podemos ainda referir que a grande maioria dos docentes (69.3%) tem como habilitações académicas bacharelato /licenciatura. Já com mestrado /doutoramento temos 30.7% dos participantes.

1.2. INSTRUMENTOS

Os instrumentos de inquirição usados são adaptados de Valverde-Inês e Sanches-Ferreira (2006), constituídos por uma folha de caracterização individual dos participantes e um questionário de vinhetas para educadores (*vd.*, Anexo A) e para professores do 1º ciclo (*vd.*, Anexo B) com descrição de alunos com diferentes necessidades educativas especiais (NEE).

Ressalva-se, então, que os instrumentos apresentados foram adaptados em termos de linguagem, feita uma pilotagem (pré-teste) a 3 educadores e 2 professores, e revistos por 2 peritos, que consideraram que as mudanças não interferiram com o conteúdo dos itens, garantindo, por isso, que as propriedades psicométricas permanecem iguais às dos questionários de origem.

1.2.1. Folha de caracterização individual

Na folha de caracterização individual dos participantes, os inquiridos indicaram dados pessoais e profissionais que se circunscreviam ao sexo, idade, tempo de serviço, exercício de funções no ensino especial, habilitações académicas e formação em educação especial. De seguida existia uma nota explicativa sobre o preenchimento dos questionários apresentados.

1.2.2. Questionário de vinhetas

Este questionário consiste na apresentação de descrições de alunos com diferentes necessidades educativas especiais, composto por cinco vinhetas que descrevem diferentes perfis de funcionalidade:

- Vinheta 1 - criança compatível com o quadro da Perturbação do Espectro de Autismo;
- Vinheta 2 - criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral;
- Vinheta 3 - criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual;
- Vinheta 4 - criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção;
- Vinheta 5- criança com quadro de Atraso Global de Desenvolvimento (no questionário para educadores) e criança compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem (no questionário para os professores do 1º Ciclo).

Para cada uma das vinhetas é solicitado ao respondente se essa criança poderia ou não frequentar a sua sala de aula, e, perante a sua resposta, que se posicione face a um conjunto de seis razões possíveis que justificam a sua escolha, numa escala do tipo Likert de 1 a 4, sendo 1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; até 4 – Concordo Completamente.

Na questão final é solicitado ao inquirido que responda se nos últimos cinco anos teve experiência profissional com alunos cujos funcionamentos sejam compatíveis com as cinco vinhetas anteriormente apresentadas. A resposta é dada quantificando o número de vezes que teve contacto com alunos com quadros semelhantes aos referidos, sendo que também nesta questão os respondentes assinalavam numa escala tipo Likert que variava entre 0- nunca; 1- pelo menos uma vez; 2- pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes, 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; até 6- sempre.

2. PROCEDIMENTOS

Após a resposta positiva ao pedido de autorização do estudo ao Serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral de Educação do MEC (*vd.*, Anexo C), demos início ao estudo, contactando, para isso, os diretores dos estabelecimentos (*vd.*, Anexo E), a quem enviamos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo em questão (*vd.*, Anexo D), assim como os questionários que foram entregues/enviados, consoante opção das instituições. Este processo que decorreu entre meados de fevereiro e recolhidos até meados de abril. Os dados recolhidos foram processados no programa de estatística SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Para análise das respostas usámos estatística descritiva e inferencial.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. RESULTADOS

Iniciamos a apresentação dos resultados dos 244 docentes (Tabela 2) onde podemos observar a aceitação dos alunos descritos nas cinco vinhetas, para a pergunta “o aluno descrito nesta vinheta poderia estar na sua sala de aula?”. Consideraremos que a aceitação dos alunos é tanto maior quanto mais positivas forem as respostas dos docentes a esta questão.

Tabela 2 - Distribuição das respostas dos docentes relativamente à questão “O aluno descrito nesta vinheta pode estar na sua sala?”

	Amostra total		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta 1 (PEA)	19 7.79%	210 86.07%	15 6.15%
Vinheta 2 (PC)	66 27.05%	167 68.44%	11 4.51%
Vinheta 3 (II)	11 4.53%	163 67.08%	69 28.40%
Vinheta 4 (PHDA)	2 0.82%	126 51.64%	116 47.54%
Vinheta 5 (AGD/DA)	9 3.69%	132 54.10%	103 42.21%

Na Tabela 2 podemos verificar que os alunos com PHDA são os mais aceites, pois registam valores percentuais mais altos, seguindo-se os alunos com DA e II, com resultados semelhantes, se considerados na sua globalidade a resposta sim. De facto, menos de 5% dos docentes considerou que estes alunos não podiam estar na sala de aula. Contudo para os alunos com II, 67% dos docentes consideraram que precisavam de apoio para tal em contrapartida, os dados mostram que os alunos com PC são os menos aceites, com 27.05% dos docentes ($n=66$) a referirem que não podem estar na sala de aula e 68% a referir que só poderiam frequentar a sala com apoio, o que significa que apenas 4,5% considerou poderem estes alunos estar na sala sem apoio. Em relação aos alunos com PEA, 7.79% ($n=19$) dos docentes afirmam que não poderiam ter na sala de aula alunos com estas características, subindo essa percentagem para 86%, se tiverem apoio. Assim, e de um modo geral, poderemos dizer que a percentagem de aceitação de todos os alunos representados pelas descrições é elevada, sendo em quatro das vinhetas superior a 95% se considerarmos o sim na sua globalidade, ie, com e sem apoio.

De seguida, passamos à análise das justificações dadas pelos docentes para a sua resposta sobre a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas. Conforme descrevemos foi pedido aos docentes que assinalassem o seu grau de concordância com seis possíveis justificações para as suas respostas.

Tabela 3 - Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala de aula.

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD/DA)	
	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	119 (49.0%)	124 (51.0%)	100 (41.3%)	142 (58.2%)	170 (69.7%)	71 (29.1%)	197 (81.7%)	44 (18.3%)	192 (79.7%)	49 (20.3%)
Esta criança não lucrará na sala de aula regular	217 (90.4%)	23 (9.6%)	194 (80.8%)	46 (19.2%)	219 (91.3%)	21 (8.8%)	233 (97.1%)	7 (2.9%)	229 (95.4%)	11 (4.6%)
As unidades de apoio são o espaço indicado	176 (73.6%)	63 (26.4%)	126 (52.5%)	114 (47.5%)	198 (82.5%)	42 (17.5%)	223 (92.9%)	17 (7.0%)	211 (87.9%)	29 (12.1%)
A inclusão de alunos com NEE promove o dsv sociomoral dos pares	5 (2.1%)	237 (97.9%)	14 (5.8%)	228 (93.4%)	12 (4.9%)	231 (94.7%)	16 (6.6%)	226 (93.4%)	11 (4.5%)	232 (95.5%)
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	155 (64.3%)	86 (35.7%)	146 (60.3%)	96 (39.3%)	176 (72.1%)	65 (26.6%)	163 (67.4%)	79 (32.6%)	182 (75.8%)	58 (24.2%)
A exigência de bons resultados académicos, reduz ao tempo com o aluno	107 (44.6%)	133 (55.4%)	93 (38.8%)	147 (61.3%)	123 (51.3%)	117 (48.0%)	131 (54.6%)	109 (45.4%)	125 (52.1%)	115 (47.9%)

Da Tabela 3 vemos que mais de metade dos docentes concorda com o facto de não ter formação para trabalhar com alunos com PEA 51.0% (n=124) e com PC 58.2% (n=124). A relação inverte-se quando analisamos a opinião dos professores sobre a sua formação para lidar com alunos com II, PHDA e AGD/DA, sendo que a 80% reporta ter formação para tal.

Quanto à segunda justificação apresentada, a maior unanimidade das respostas dos docentes verifica-se ao nível da sua concordância com a justificação de que a inclusão dos alunos descritos em cada uma das vinhetas promove o desenvolvimento sócio emocional dos pares e de que o próprio aluno beneficia por estar no contexto de sala de aula regular (valores percentuais acima de 90%, exceto na vinheta 2).

Ao nível das justificações em que a tónica é colocada nos resultados académicos das turmas, já não se verifica esta unanimidade nas respostas. Assim, mais de metade dos docentes expressou que em relação aos alunos com PEA e PC e (55.4% e 61.3% respetivamente), não podem despender muito tempo com os mesmos, dada à exigência imposta para a obtenção de bons resultados académicos. Aproximadamente metade dos docentes (47.5%) considera que as unidades de apoio especializado são o espaço mais apropriado para os alunos com PC. De realçar também que um substancial número dos docentes considera que a presença dos alunos descritos em cada vinheta retira à turma tempo útil de trabalho (valores percentuais entre 24.2% a 39.3%).

Face a estes resultados fomos averiguar em que medida a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas e as justificações apresentadas se associam com as características dos docentes, designadamente com a sua função (educador vs. professor), o local de ensino (público vs. privado), a idade, os anos de serviço e a formação.

Independência entre as características dos docentes e a aceitação dos alunos

A primeira variável pessoal em escrutínio consistiu na função dos docentes, e a sua relação com a aceitação dos alunos, analisada através do teste de Qui-Quadrado, encontra-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e a função do docente (educador vs. professor).

A criança pode estar na sala	Estatística de teste do		g.l.	Valor de prova
	Qui-Quadrado			
Vinheta 1 (PEA)	18.953	2	<0.001	
Vinheta 2 (PC)	6.859	2	0.032	
Vinheta 3 (II)	1.579	2	0.454	
Vinheta 4 (PHDA)	2.032	2	0.361	
Vinheta 5 (AGD/DA)	8.999	2	0.011	

Os valores de prova obtidos, levam-nos a concluir que o facto de ser um professor ou educador tem influência na aceitação quando se tratam de alunos com PEA, com PC e com AGD/DA ($\alpha < 0.05$), mas não nos casos dos alunos com II ou PHDA. Face a estes dados, analisamos também a distribuição da amostra segundo a função do docente e a aceitação dos alunos com PEA, PC e AGD/DA.

Tabela 5 - Distribuição da amostra segundo a função do docente e a aceitação dos alunos das vinhetas 1, 2 e 5.

	Amostra total			Educadores			Professores		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta 1	19	210	15	1	110	11	18	100	4
	7.79%	86.07%	6.15%	0.82%	90.16%	9.02%	14.75%	81.97%	3.28%
Vinheta 2	66	167	11	41	74	7	25	93	4
	27.05%	68.44%	4.51%	33.61%	60.66%	5.74%	20.49%	76.23%	3.28%
Vinheta 5	9	132	103	7	74	41	2	58	62
	3.69%	54.10%	42.21%	5.74%	60.66%	33.61%	1.64%	47.54%	50.82%

Na Tabela 5 podemos verificar, face aos valores percentuais obtidos para a resposta “esta criança NÃO pode estar na sala de aula”, que no caso da vinheta compatível com PC são os educadores quem menos os aceita com 33.61% a referir que não poderiam estar na sala. E os alunos com PEA encontram-se também entre os menos aceites pelos professores, com 14.75% ($n=18$) a considerarem que não podem estar presentes na sua sala de aula. Ainda, estes alunos são vistos como os que mais apoios exigem, sendo que 90.16% ($n=110$) e 81.97% ($n=100$), respetivamente dos educadores e dos professores a considerarem que apenas podem frequentar a sua sala se esses apoios estiverem presentes.

Os professores evidenciam precisar de mais apoio (76.23%), no caso de alunos com PC, que os educadores (60.66%). Já no caso de alunos com AGD/DA, mais de metade os professores (50.82%) dizem não precisar de apoio na sala para trabalhar com estes alunos, ao contrário dos educadores (60.66%) dizerem necessitar de apoio em sala de aula.

Outra das nossas questões era saber se o facto de trabalhar no ensino público ou no ensino privado influenciava as respostas ao questionário (Tabela 6).

Tabela 6 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e o local onde os docentes lecionam (ensino público vs. privado).

A criança pode estar na sala	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g.l.	Valor de prova
Vinheta 1 (PEA)	10.910	2	0.004
Vinheta 2 (PC)	1.269	2	0.530
Vinheta 3 (II)	20.745	2	<0.001
Vinheta 4 (PHDA)	13.004	2	0.002
Vinheta 5 (AGD/DA)	7.506	2	0.023

A Tabela 6 mostra que, exceto para os alunos retratados na vinheta 2, o valor de prova resultante do teste de Qui-Quadrado foi inferior a 0.05 —, pelo

que podemos concluir que o facto de se tratar de uma escola pública ou privada influencia as respostas da aceitação dos alunos.

Estes dados levam-nos a analisar a distribuição da amostra segundo o local de trabalho (ensino público vs ensino privado) e a aceitação dos alunos representados nas vinhetas 1, 3, 4 e 5 (Tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição da amostra segundo a aceitação e o local onde os docentes lecionam.

	Amostra total			Público			Privado		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta 1	19 7.79%	210 86.07%	15 6.15%	11 9.65%	102 89.47%	1 0.88%	8 6.15%	108 83.08%	14 10.77%
Vinheta 3	11 4.53%	163 67.08%	69 28.40%	10 8.77%	85 74.56%	19 16.67%	1 0.78%	78 60.47%	50 38.76%
Vinheta 4	2 0.82%	126 51.64%	116 47.54%	2 1.75%	71 62.28%	41 35.96%	0 0.00%	55 42.31%	75 57.69%
Vinheta 5	9 3.69%	132 54.10%	103 42.21%	8 7.02%	63 55.26%	43 37.72%	1 0.77%	69 53.08%	60 46.15%

Conforme se pode ver na Tabela 7, os docentes do privado numa forma geral e para todos os alunos retratados nas vinhetas 1,3,4e5 apresentam valores percentuais mais acentuados (10.77%, 38.76%, 57.69%e 46.15% respetivamente), do que os docentes do público, quando referem que aceitam estes alunos na sua sala mesmo sem apoio, mostrando ainda que para o caso de alunos com PHDA, há uma aceitação total (considerando com/sem apoio).

Quisemos posteriormente ainda averiguar se ter formação em EE tinha influência na aceitação dos alunos descritos nas vinhetas apresentadas.

A Tabela 8 ilustra em que medida ter formação em EE estava associado à aceitação dos alunos.

Tabela 8 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e o facto de ter formação em EE.

A criança pode estar na sala	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g.l.	Valor de prova
Vinheta 1 (PEA)	2.943	2	0.230
Vinheta 2 (PC)	6.235	2	0.044
Vinheta 3 (II)	2.231	2	0.328
Vinheta 4 (PHDA)	1.349	2	0.509
Vinheta 5 (AGD/DA)	2.446	2	0.294

Apenas foi obtido um valor p inferior a 0.05 no que diz respeito à vinheta 2, logo, apenas a aceitação de alunos com PC depende do facto do docente ter formação em EE. Perante este resultado fomos saber em que medida a formação especializada era fator influenciador de aceitação destes alunos no ensino regular (Tabela 9).

Tabela 9 - Distribuição dos docentes segundo terem ou não formação em EE e a aceitação da criança da vinheta 2.

Formação em Educação Especial	A criança podia frequentar a sala			Total
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	
Sim	4 10.5%	32 84.2%	2 5.3%	38 100.0%
Não	62 30.1%	135 65.5%	9 4.4%	206 100.0%

A maior parte dos docentes (educadores/professores) não tem formação em EE (84.4%, $n=206$ entre 244 docentes). A análise da Tabela 9, mostra-nos que entre os docentes sem formação, um número substancial, 30% ($n=62$), partilha a opinião de que os alunos com PC não podem estar na sala de aula, sendo que este valor é mais reduzido nos docentes com formação em EE (10.5%, $n=4$). Este resultado parece suportar a existência de uma relação direta entre a falta da existência de formação em EE por parte do docente e a não aceitação do aluno. Desta análise podemos concluir que o facto de o

docente ter realizado formação em EE torna-o mais predisposto a aceitar o aluno na sala.

Quando aplicados os mesmos procedimentos para averiguar se as habilitações académicas estavam associadas à aceitação dos alunos verificámos que não existe associação, isto é, possuir um grau avançado mostrou não ser um fator diferenciador da opinião dos docentes sobre a possibilidade de os alunos com diferentes incapacidades estarem numa sala de aula. Possivelmente, tal acontecerá por as áreas de especialização serem mais ou menos distantes dos temas da EE. A idade dos docentes constituiu outra variável pessoal que também mostrou não influenciar a aceitação dos alunos.

Assim sendo, prosseguimos com a variável relativa à experiência dos docentes com os alunos descritos em cada uma das vinhetas, sendo que contemplamos duas categorias: docentes sem experiência/contacto com alunos com determinado perfil; docentes com experiência (teve pelo menos uma vez um aluno até tem tido sempre, ao longo do seu percurso profissional, alunos com um perfil correspondente ao descrito na vinjeta).

Tabela 10 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e a experiência de trabalho com alunos com perfil semelhante.

A criança pode estar na sala	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g.l.	Valor de prova
Vinheta 1 (PEA)	3.730	2	0.155
Vinheta 2 (PC)	1.139	2	0.566
Vinheta 3 (II)	6.593	2	0.037
Vinheta 4 (PHDA)	3.872	2	0.144
Vinheta 5 (AGD/DA)	17.944	2	<0.001

Conforme ilustra a Tabela 10, a aceitação dos alunos em cada vinjeta apenas está associada à experiência com alunos com características semelhantes quando se trata de alunos com II e alunos com AGD/DA.

Analisemos agora a relação entre a formação dos docentes e a aceitação dos alunos descritos nas vinhetas 3 e 5

Tabela 11 - Distribuição dos docentes segundo terem ou experiência de trabalho com alunos com perfil similar e a aceitação dos alunos descritos nas vinhetas 3 e 5.

Experiência com alunos com perfil similar		Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Total
Vinheta 3 (II)	Não	9 6.5%	98 70.5%	32 23.0%	139 100%
	Sim	2 1.9%	65 62.5%	37 35.6%	104 100%
Vinheta 5 (AGD/DA)	Não	5 7.2%	49 71.0%	15 21.8%	69 100%
	Sim	4 2.3%	83 47.4%	88 50.3%	175 100%

E com base nos valores percentuais apresentados na Tabela 11, vemos que os docentes sem experiência apresentam mais reticências em ter os alunos dentro da sala de aula e simultaneamente consideram mais, comparativamente com os docentes com experiência, e que os alunos a estarem na sala, só podem se estiverem reunidas as condições necessárias a nível de apoios adicionais, apontando para a importância desta variável para a construção da confiança dos docentes para lidarem com as especificidades apresentadas pelos alunos com II e AGD/DA. Já os docentes com experiência de trabalho com casos similares incluem mais facilmente alunos com II (apenas 1.9% a dizer que estes não podem estar na sua sala) e no caso dos alunos com AGD/DA a maioria (50.3%) diz não precisar de apoio para incluir estes alunos.

Independência entre as características dos docentes e as justificações dadas para fundamentar o grau de aceitação dos alunos

Nesta fase começamos por averiguar em que medida existe uma associação entre a justificação dada e a aceitação dos alunos, apresentada na Tabela 12.

Tabela 12 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e as justificações dadas.

	Identificação das Vinhetas	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g.l.	Valor de prova
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	Vinheta 1 (PEA)	14.203	2	<0.001
	Vinheta 2 (PC)	32.938	2	<0.001
	Vinheta 3 (II)	33.615	2	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	31.162	2	<0.001
	Vinheta 5 (AGD/DA)	26.827	2	<0.001
Esta criança não lucrará na sala de aula regular	Vinheta 1 (PEA)	82.817	2	<0.001
	Vinheta 2 (PC)	88.997	2	<0.001
	Vinheta 3 (II)	98.808	2	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	--	--	--
	Vinheta 5 (AGD/DA)	33.973	2	<0.001
As unidades de apoio são o espaço indicado	Vinheta 1 (PEA)	23.857	2	<0.001
	Vinheta 2 (PC)	54.463	2	<0.001
	Vinheta 3 (II)	56.112	2	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	36.241	2	<0.001
	Vinheta 5 (AGD/DA)	18.542	2	<0.001
A inclusão de alunos com NEE promove o desenvolvimento sociomoral dos pares	Vinheta 1 (PEA)	--	--	--
	Vinheta 2 (PC)	2.375	2	0.305
	Vinheta 3 (II)	1.702	2	0.427
	Vinheta 4 (PHDA)	.894	2	0.640
	Vinheta 5 (AGD/DA)	3.647	2	0.161
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	Vinheta 1 (PEA)	21.328	2	<0.001
	Vinheta 2 (PC)	41.438	2	<0.001
	Vinheta 3 (II)	33.822	2	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	4.893	2	0.087
	Vinheta 5 (AGD/DA)	10.402	2	0.006
A exigência de bons resultados acadêmicos reduz ao tempo com o aluno	Vinheta 1 (PEA)	13.477	2	<0.001
	Vinheta 2 (PC)	23.326	2	<0.001
	Vinheta 3 (II)	23.145	2	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	22.638	2	<0.001
	Vinheta 5 (AGD/DA)	33.032	2	<0.001

Dos dados da Tabela 12 podemos concluir que não existe uma relação entre a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas e a justificção de que a sua inclusão na sala de aula beneficiará o desenvolvimento sócio-moral dos pares, sugerindo que apesar de esta justificção ter obtido unanimidade ao nível da concordância dos docentes, ela não parece ser determinante para a aceitação dos alunos com incapacidades na sala de aula regular. A aceitação dos alunos com PHDA também não é influenciada pela justificção *“a turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança”*.

Posteriormente averiguamos a independência entre as justificções para a aceitação dos alunos propostos, a função de docente e o seu local de trabalho.

Tabela 13 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre as justificações para a aceitação dos alunos propostos e a função de docente (professor vs. educador) e local de ensino (público vs. privado).

	Identificação das Vinhetas	Estatística de teste do Qui-Quadrado	Função	Valor de prova	Estatística de teste do Qui-Quadrado	Local	Valor de prova
			g.l.			g.l.	
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	Vinheta 1 (PEA)	.201	1	0.654	.312	1	0.576
	Vinheta 2 (PC)	4.363	1	0.037	1.036	1	0.309
	Vinheta 3 (II)	.146	1	0.702	.934	1	0.334
	Vinheta 4 (PHDA)	5.308	1	0.021	.883	1	0.347
	Vinheta 5 (AGD/DA)	13.313	1	<0.001	.488	1	0.485
Esta criança não lucrará na sala de aula regular	Vinheta 1 (PEA)	5.818	1	0.016	7.116	1	0.008
	Vinheta 2 (PC)	.968	1	0.325	9.029	1	0.003
	Vinheta 3 (II)	1.305	1	0.253	7.596	1	0.006
	Vinheta 4 (PHDA)	3.679	1	0.055	.269	1	0.604
	Vinheta 5 (AGD/DA)	.095	1	0.758	.019	1	0.889
As unidades de apoio são o espaço indicado	Vinheta 1 (PEA)	6.424	1	0.011	9.021	1	0.003
	Vinheta 2 (PC)	.067	1	0.796	5.248	1	0.022
	Vinheta 3 (II)	1.039	1	0.308	11.689	1	0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	.570	1	0.450	.941	1	0.332
	Vinheta 5 (AGD/DA)	8.825	1	0.003	1.636	1	0.201
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	Vinheta 1 (PEA)	9.037	1	0.003	.126	1	0.722
	Vinheta 2 (PC)	1.105	1	0.293	3.182	1	0.074
	Vinheta 3 (II)	2.426	1	0.119	2.332	1	0.127
	Vinheta 4 (PHDA)	.019	1	0.891	.780	1	0.377
	Vinheta 5 (AGD/DA)	.818	1	0.366	.219	1	0.640
A exigência de bons resultados acadêmicos reduz ao tempo com o aluno	Vinheta 1 (PEA)	.017	1	0.897	6.528	1	0.011
	Vinheta 2 (PC)	5.074	1	0.024	8.791	1	0.003
	Vinheta 3 (II)	.150	1	0.698	13.916	1	<0.001
	Vinheta 4 (PHDA)	.151	1	0.697	15.623	1	<0.001
	Vinheta 5 (AGD/DA)	.150	1	0.698	8.663	1	0.003

Da análise da Tabela 13 podemos concluir que:

- Existe uma relação entre a função docente e a justificação dada relativamente a ter/não formação para trabalhar com alunos com PC, com PHDA e com DA /AGD;
- O facto de o aluno lucrar (ou não) por estar incluído na sala de aula do ensino regular e de a turma ser (ou não) prejudicada em tempo útil de trabalho, depende da função de docente, mas apenas no caso de alunos com PEA;
- A justificação dada pelos docentes em relação às unidades de apoio especializado serem o espaço mais indicado para os alunos está associada à sua função, quando se trata de alunos com DA/AGD;
- A opinião dos docentes em relação à necessidade de obter resultados académicos retirando tempo de atenção aos alunos com NEE, depende da sua função, mas apenas para os alunos com PC;
- Existe relação entre o local de ensino e as justificações dadas relativamente ao facto de os alunos lucrarem (ou não) por estar na sala de aula, as unidade de apoio serem (ou não) o espaço mais indicado e a exigência de resultados académicos permitir (ou não) despende tempo com os alunos com PEA, PC e II;
- Para além disso, a opinião dos docentes em relação à possibilidade de poderem despende tempo com alunos com PHDA e com DA/AGD, depende também do facto de exercerem funções no ensino público ou privado.

A Tabela 14 ilustra a distribuição dos docentes segundo a justificação apresentada para a aceitação dos alunos, conforme o local de ensino e a sua função.

Tabela 14 - Distribuição dos docentes segundo a justificação apresentada para a aceitação dos alunos consoante a sua função e o local de ensino.

		Educador		Professor		Público		Privado	
		Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	Vinheta 2 (PC)	42	79	58	63				
		34,7%	65,3%	47,9%	52,1%				
	Vinheta 4 (PHDA)	92	29	105	15				
		76,0%	24,0%	87,5%	12,5%				
	Vinheta 5(AGD/DA)	85	36	107	13				
		70,2%	29,8%	89,2%	10,8%				
Esta criança não lucrar na sala de aula regular	Vinheta 1 (PEA)	114	6	103	17	97	17	120	6
		95,0%	5,0%	85,8%	14,2%	85,1%	14,9%	95,2%	4,8%
	Vinheta 2 (PC)					83	31	111	15
					72,8%	27,2%	88,1%	11,9%	
	Vinheta 3 (II)					98	16	121	5
						86,0%	14,0%	96,0%	4,0%
As unidades de apoio são o espaço indicado	Vinheta 1 (PEA)					73	40	103	23
						64,6%	35,4%	81,7%	18,3%
	Vinheta 2 (PC)					51	63	75	51
						44,7%	55,3%	59,5%	40,5%
	Vinheta 3 (II)					84	30	114	12
						73,7%	26,3%	90,5%	9,5%
	Vinheta 5(AGD/DA)	98	22	113	7				
		81,7%	18,3%	94,2%	5,8%				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	Vinheta 1 (PEA)	89	32	66	54				
		73,6%	26,4%	55,0%	45,0%				
A exigência de bons resultados académicos reduz ao tempo com o aluno	Vinheta 1 (PEA)					41	73	66	60
						36,0%	64,0%	52,4%	47,6%
	Vinheta 2 (PC)	38	82	55	65	33	81	60	66
		31,7%	68,3%	45,8%	54,2%	28,9%	71,1%	47,6%	52,4%
	Vinheta 3 (II)					44	70	79	47
					38,6%	61,4%	62,7%	37,3%	
	Vinheta 4 (PHDA)					47	67	84	42
						41,2%	58,8%	66,7%	33,3%
	Vinheta 5(AGD/DA)					48	66	77	49
						42,1%	57,9%	61,1%	38,9%

Ao nível das justificações dadas, em que é que diferem então os educadores dos professores? Conforme podemos observar na Tabela 14, os educadores apresentam valores percentuais mais elevados do que os professores relativamente à resposta “*não tenho formação para trabalhar com a criança*” com PC, com PHDA e com DA/AGD. Em ambos os grupos, as maiores percentagens para a resposta “*não tenho formação*” ocorrem quando se referem aos alunos com PC, sendo que mais de metade dos docentes partilha desta opinião.

A maior parte dos docentes são da opinião de que os alunos com PEA lucram por estarem na sala de aula do ensino regular, sendo que esse valor é percentualmente superior no caso dos educadores.

Uma percentagem relevante de educadores (18.3%) considera que as unidades de apoio especializado são o espaço mais indicado para os alunos com AGD.

Quando a tónica das justificações é colocada nos efeitos para a turma, vemos que a distribuição percentual é relativamente homogénea entre os professores que dizem concordar e discordar de que a turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença dos alunos com PEA. Quanto aos educadores, 26.4% salientam que a turma será prejudicada com a presença dos alunos.

A maior parte dos docentes é da opinião de que não podem despende muito tempo com os alunos com PC, dadas as exigências para obter bons resultados académicos, mas surpreendentemente o valor percentual é mais acentuado nos educadores do que nos professores, pois dizem ter número elevado de alunos na sala.

E em relação ao ensino privado e público? Como se distribuem as respostas dos docentes relativamente às justificações dadas para a aceitação dos alunos? De um modo geral, os docentes do ensino público apresentam valores percentuais mais elevados do que os do ensino privado para as justificações congruentes com a menor aceitação dos alunos. Existem mais

docentes no ensino público (relativamente ao ensino privado) a partilharem da opinião de que:

- os alunos das (vinhetas 1, 2 e 3) não têm nenhum benefício por estarem incluídas na sala de aula juntamente com os seus pares com desenvolvimento típico, sendo que as unidades de apoio especializado são o espaço indicado para si;
- quanto à justificação alusiva ao facto de as exigências relacionadas com os resultados académicos não permitirem despende tempo com estes alunos, é também no ensino público que está mais presente, sendo que mais de metade dos docentes (do ensino público) concordam com esta justificação considerando os alunos descritos em cada uma das vinhetas;

Na última análise efetuada, averiguámos quais as variáveis com maior capacidade explicativa para predizer a aceitação dos alunos alvo de menor aceitação dos docentes: alunos com PC e com PEA. Para responder a esta questão procedemos a uma regressão logística binária, uma vez que estamos perante uma variável dependente categorial, a qual ainda transformámos numa variável binária: este aluno PODE estar na sala de aula (com e sem apoio) /este aluno NÃO pode estar na sala de aula.

Incluimos nos modelos de regressão as variáveis independentes relativas à opinião dos docentes sobre o conteúdo de cada uma das justificações, bem como as características dos docentes quanto à função (professor vs. educador) e local de ensino (privado vs. publico), visto terem sido variáveis pessoais cuja influência se repercute na aceitação dos alunos.

Tabela 15 - Resultado da regressão logística à aceitação dos alunos descritos pelas vinhetas 1 e 2.

	B(DP)	Wald	p	Odds Ratio	Intervalo de 95% confiança para OR
Vinheta 1 (PEA)					
Constante	7.074 (1.393)	25.774	<0.001		
Função	-3.224 (1.143)	7.961	0.005	0.040	(0.004-0.374)
Não tem formação para trabalhar com a criança	-1.572 (0.790)	3.952	0.047	0.208	(0.044-0.978)
A criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular	-3.683 (0.691)	28.389	<0.001	0.025	(0.006-0.097)
Vinheta 2 (PC)					
Constante	4.108 (0.584)	49.428	<0.001		
Não tem formação para trabalhar com a criança	-1.606 (0.492)	10.654	0.001	0.201	(0.077-0.526)
A criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular	-2.195 (0.503)	19.063	<0.001	0.111	(0.042-0.298)
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	-1.502 (0.452)	11.045	0.001	0.223	(0.092-0.540)
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	-1.073 (0.414)	6.737	0.009	0.342	(0.152-0.769)

Através dos dados da Tabela 15, podemos observar que as variáveis mais importantes para explicar a aceitação dos alunos com PC dizem respeito, por esta ordem de influência, ao facto de os professores considerarem que a criança lucrará por estar na sala de aula, sentirem que têm formação para lidar com ela, considerarem que as unidades são o melhor espaço e que a turma não será prejudicada pela presença destes alunos. Vemos que as características relacionadas com a função e o local do ensino não foram incluídas nos modelos, o que desde logo, sugere a necessidade de aprofundarmos o debate sobre o papel da formação inicial de professores.

Seguidamente apresentamos a discussão dos resultados obtidos neste estudo.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta discussão será organizada de modo a responder às questões que estiveram na base deste estudo quanto: à aceitação dos alunos nas salas do jardim-de-infância e do primeiro ciclo do ensino regular; às descrições das justificações dadas para a não-aceitação e o seu grau de concordância face aos alunos retratados nas vinhetas apresentadas; e, ainda, à forma como, quer a aceitação dos alunos, quer as justificações apresentadas se associam com as características dos docentes, designadamente com a sua função (educador vs. professor), o local de ensino (público vs. privado), a idade e a formação.

No que respeita a aceitação dos alunos na sala do ensino regular vários autores (Avramidis et al., 2000; Lee et al., 2014) elencam o grau e a natureza da incapacidade dos alunos como fator preditor de inclusão e referem também que o apoio de professores especializados é um suporte favorável às suas práticas. Verificaram ainda que os professores demonstram atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiências ligeiras, problemas motores ou sensoriais do que face à inclusão de alunos com limitações cognitivas ou multideficiência.

Os dados coligidos pelo nosso estudo parecem ser concordantes com os aferidos por estes autores, pois sugerem que quanto à aceitação dos alunos no ensino regular, a natureza da incapacidade é um fator influenciador de inclusão. De facto, os docentes mostraram aceitar mais os alunos com PHDA e menos os alunos com PC. Os alunos com PEA constitui o segundo grupo menos aceite, mas o resultado mais marcante é de que apenas podem estar na sala de aula se estiverem reunidas condições de apoio especializado.

Relativamente às razões dadas pelos docentes para as suas respostas sobre a aceitação de alunos com diferentes incapacidades, vimos globalmente a quase unanimidade na defesa de que a presença dos alunos nas turmas é um

benefício para o aluno com incapacidades, mas também para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos com desenvolvimento típico. Aliás, este último aspeto é amplamente defendido na literatura, no esforço de olhar para a inclusão sob as lentes dos pares AEDEE (2012). Os pares com contacto com alunos com incapacidades tendem, teoricamente, a mostrar maior consciência sobre o respeito pelo outro e pela diversidade, tornando-se indivíduos mais tolerantes (Alves & Lopes-dos-Santos, s.d.; Hansel,2012). Todavia, os resultados indicaram também que a aceitação dos docentes – dos alunos descritos em cada uma das vinhetas – é independente da sua opinião sobre se a presença dos alunos com incapacidades promove ou não o desenvolvimento sócio-moral dos pares. Este dado é elucidativo de que outras razões explicam melhor a opinião dos docentes sobre a inclusão dos alunos, o que foi confirmado, pois os resultados mostraram também que a aceitação dos docentes está relacionada com o facto de concordarem ou não com as restantes justificações.

Deste modo, no que concerne às principais razões avançadas acerca dos alunos menos aceites – alunos com PC e com PEA – vimos que mais de metade dos docentes considera não ter formação suficiente para lidar com os alunos. Estes resultados ganham âncora em estudos realizados por diversos autores. Sanches-Ferreira et al. (2010) observaram que os professores do ensino regular denunciavam a falta de conhecimento para lidar com alunos com deficiência dentro de salas. Também Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) mostram que a justificação que os docentes davam para a sua posição de segregadores, era não terem formação para atender alunos com PEA, II e PC (Bornman & Donohue,2013).

Segundo Thomas e Loxley (2007), não ter as estratégias de ensino adequadas a uma pedagogia inclusiva leva os docentes a sustentarem a necessidade de unidades de apoio, pois não consideram benéfico que todos os alunos sejam incluídos nas sala de aula do ensino regular. Este princípio foi confirmado no nosso estudo pois, dos nossos respondentes, 47.5% dizem que, para o caso de alunos com PC, as unidades de apoio são a melhor solução.

Talvez estes resultados se devam ao facto de lhes faltarem as referidas estratégias de ensino, uma vez que os docentes revelam não terem formação suficiente. Por outro lado, no nosso estudo, os professores com formação em EE (15.65%) foram os mais inclusivos no caso da vinheta 2. Aqui remetemos a dados da literatura (Avramidis & Norwich, 2001) que apontam que a formação académica ou pós graduada dos professores influencia as suas atitudes face à inclusão. Para os restantes casos apresentados, a formação especializada não estava associada à aceitação dos alunos. Estes dados sugerem que na formação não especializada dos docentes poderá haver lacunas quanto à noção e participação dos alunos com PC no contexto escolar.

Um resultado interessante tem a ver com o facto dos docentes, na sua maioria, defender que a turma não será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença destes alunos (sempre valores percentuais acima dos 66.3%). Ou seja, de facto, as sociedades ocidentais têm apostado em avaliar a qualidade do ensino, essencialmente, com base nos resultados académicos atingidos, levando a uma forte orientação dos professores no sentido de trabalharem para o resultado (AEDEE,2012). Duas questões se levantam perante estes resultados: o que acontece aos alunos que, não sendo considerados elegíveis para os serviços de EE, precisam de mais tempo para aprender? (Os professores consideram poder ou não despende tempo com os mesmos?); o que estão os alunos descritos nas vinhetas, especialmente, com PC e PEA, a fazer quando estão na sala de aula? (que estratégias são usadas para os envolver, não passando pela atenção individualizada do docente?).

A AEDEE, num estudo europeu realizado em 2003, aferiu que os docentes diziam que os alunos com problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais eram os mais desafiadores no exercício de uma prática educativa em contextos inclusivos. Os resultados do nosso estudo mostraram que 47.54% dos docentes referem não precisar de ajuda para que alunos com PDHA estejam na sala, passando-se o mesmo com alunos com DA.

Será que estes respondentes encaram estes alunos como um desafio à sua prática? Porque perante os resultados obtidos na nossa análise parece podermos concluir que a aceitação dos alunos não é influenciada pelas justificações dadas (no caso da aceitação de alunos com PHDA), quando se referem à turma ser prejudicada em tempo útil de trabalho com a inclusão destes alunos. Esta aparente aceitação de alunos com problemas comportamentais (vinheta 4), apesar de ter tido consenso entre os docentes da nossa amostra, parece contrariar a opinião de Bornman e Donohue, (2013), Lee et al (2014), Sharma e Desai (2003), Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), Wilczenski e Florin (1998), que afirmam que os professores são menos recetivos a alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem.

Constituiu também objetivo deste estudo, averiguar em que medida a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas e as justificações apresentadas se associavam às características dos docentes, designadamente da sua função – educador vs. professor. Os resultados mostraram que a função dos docentes tinha relação (influência) com a aceitação dos alunos com NEE nas salas de aula, mas somente no caso de alunos com PEA, PC e AGD/DA, com os professores a mostrarem serem mais inclusivos, no caso de alunos com PC, embora reclamando mais apoio para os ter na sala do que os educadores. Também os professores são os que mais aceitam alunos com AGD/DA referindo mesmo não precisar de apoio para trabalhar com estes alunos. No caso de alunos com PEA os educadores são os mais inclusivos e dizem aceitar estes alunos com apoio.

Podemos ainda inferir, que esta opinião específica dos educadores em relação aos alunos com PEA pode dever-se ao facto de, nos últimos anos, ter aumentado o número de diagnósticos precoces de alunos com este perfil antes da entrada no 1º ciclo, logo o terem mais alunos com PEA em contexto pré-escolar levá-los-á a ter maior aceitação. De referir que neste contexto os resultados académicos não foram escrutinados.

Relativamente aos alunos com II e PHDA, a sua aceitação é independente de os docentes serem educadores ou professores.

Também a justificação dada pelos docentes sobre as unidades de apoio especializado serem o espaço mais indicado para os alunos, está associada à sua função, pois quando se trata de alunos com DA/AGD os educadores eram menos favoráveis à sua inclusão na sala, concordando (18.3%) que as unidades seriam o local adequado para estes alunos, talvez porque para os educadores o AGD não seja muito bem definido e claro, enquanto para os professores DA o conceito é mais concreto.

Ainda, e com foco noutra questão do nosso estudo, escrutinando da aceitação dos alunos em função da tipologia do estabelecimento de ensino onde os docentes lecionam (público vs privado), os resultados mostram que o facto de se tratar de uma escola pública ou privada influencia a aceitação dos alunos, com os docentes do ensino público a evidenciarem menor aceitação dos alunos do que os do ensino privado. No entanto, em relação aos alunos com PC esta premissa não tem significado, pois para este caso vemos que a aceitação é independente do facto do docente exercer funções no ensino público ou privado. Salientamos que foi dos casos apresentados o menos aceite e referimos o facto de os docentes considerarem que estes alunos devem estar nas unidades de apoio especializado. Então, podemos estar perante um tipo de *construção social* face ao conceito de PC, onde a capacidade de participação destes alunos oferece muitas dúvidas aos docentes e, como vimos, mais de 50% dizem não ter formação para trabalhar com estes alunos.

Estas nossas observações aproximam-se dos estudos de Gomes e Barbosa (2006), que analisavam a opinião dos docentes face à inclusão de alunos com PC, e que mostraram que as razões que levavam a maioria dos docentes a não serem favoráveis à inclusão destes alunos se prendia com ao facto de não terem formação, mas acima de tudo, de terem desconhecimento do que é a PC e acharem não ser da sua responsabilidade trabalhar com estes alunos.

Quanto às restantes vinhetas, os dados sugerem que os professores do ensino privado são os que mais aceitam os alunos, sendo também os que mais

consideram que os alunos com PEA, com II, com PHDA ou com DA podem estar na sala de aula, mesmo sem apoio, ou seja, são mais inclusivos e veem-se com competências para trabalhar sozinhos com estes alunos.

Perante estes resultados, pertinente será focar e discutir sobre as razões destas opiniões, que podem prender-se ao facto de em Portugal, não sendo ainda obrigatória a frequência do ensino pré-escolar, o estado não estar desta forma obrigado a garantir acesso a este grau de ensino, logo, e segundo dados estatísticos da Inspeção Geral da Educação, uma em cada quatro crianças portuguesas em idade de frequentar a Educação Pré-Escolar não tem acesso a este setor de educação, o que significa que a taxa de cobertura se situa nos 75%, sendo esse um fator de forte discriminação educativa e justiça social, então as famílias têm como alternativa o ensino privado.

De salientar também que discutirmos o facto de os docentes do privado no nosso estudo parecerem mais inclusivos e verem-se capazes de trabalhar com os alunos com PEA, II, PHDA ou DA nas suas salas e sem ajuda, pode dever-se ao facto de neste contexto escolar não chegarem alunos com dificuldades severas nestes domínios, mas também devemos referir que neste contexto escolar (privado) encontramos um maior número de docentes com formação em EE (65.8%), apesar de só estarem a exercer 21.4%, razão que poderemos considerar válida para tal aceitação.

Relativamente à experiência de trabalho, diversos estudos têm documentado a influência positiva desta variável na opinião dos docentes sobre a inclusão (Avramidis & Kalyva, 2007; Bornman & Donohue, 2013; Malinen, OP, Savolainen & Xu, 2012), com os docentes a posicionarem-se mais favoravelmente quanto maior a experiência e, conseqüentemente, o conhecimento sobre os alunos com incapacidades. No nosso estudo, vimos que para a aceitação dos alunos – com II e DA/AGD – não é indiferente a experiência dos docentes com casos semelhantes. Vimos, aliás, que a principal diferença na aceitação destes alunos se prende com o facto de os docentes com experiência considerarem com alguma expressividade, comparativamente com os docentes sem experiência, que os alunos podem

estar na sala de aula, mesmo sem apoio adicional e especializado. Tal sugere que os contactos diários anteriores poderão estar a preparar os docentes para situações futuras, conferindo-lhes maior conhecimento e domínio de estratégias de ensino e, simultaneamente, maior confiança nas suas competências para lidar com alunos com características semelhantes em situações em que não existem apoios especializados prestados quando o aluno está na sala de aula do ensino regular.

Numa análise global dos dados obtidos com os alunos menos aceites – com PC e PEA, através do método de regressão avaliámos a capacidade preditora das diferentes variáveis consideradas importantes nas análises anteriores. Os resultados sugerem que a aceitação dos alunos se centra ao nível da percepção /opinião /crença, e não nos fatores pessoais, tais como a função do docente (professor/educador) e o local onde leciona (público/privado). A acrescentar, vimos que variáveis pessoais, como a idade e as habilitações dos docentes não influenciam a aceitação dos alunos com incapacidades.

Isto leva-nos a refletir, mais uma vez, sobre os conteúdos da formação inicial, sustentando que esta seja foco de atenção, debate e mudança na conjuntura atual de ensino. Se a aceitação e opinião dos docentes sobre a inclusão está ao nível da percepção/ crenças dos professores sobre o quão capazes se sentem para lidar com os alunos com incapacidades ou quão útil consideram a presença na sala de aula para os próprios alunos, mas também para a turma, então a formação inicial deverá ser cada vez mais capaz de focar este aspeto, investindo no desenvolvimento, junto dos professores, da trilogia defendida pela AEDEE (2012) formada por valores, conhecimentos e competências. Também Peng et al. (2014) afirmam que para a inclusão deixar de ser apenas um conceito, devem ser fornecidos aos docentes meios que assegurem as diferentes necessidades adicionais de suporte que os alunos precisam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, como vimos ao longo deste trabalho, é um fenómeno global que pode ser restringido ou expandido consoante as políticas sociais, as legislações em vigor e o desenvolvimento económico dos países.

Na revisão da literatura tentamos mostrar a universalidade do pensamento inclusivo através dos estudos apresentados, desde os países com tradição neste paradigma aos países com movimentos inclusivos ainda emergentes, mostrando ser efetivamente um processo de interesse comum. No nosso caso, quisemos, então, entender as opiniões dos docentes no pós Decreto-Lei 3/2008, visto este ter constituído uma rutura com o anterior decreto, no que diz respeito ao papel ativo do educador e professor do ensino regular, como coordenador do PEI.

Numa apreciação global dos resultados, podemos dizer que a percentagem de aceitação de todos os alunos apresentados é elevada, tendo atingido valores percentuais superiores a 95%- considerando o *Sim* na sua globalidade (ie, com e sem apoio) em 4 das vinhetas.

No entanto a pesquisa revelou-nos, à semelhança do encontrado noutros países, que a opinião dos docentes é influenciada por vários fatores, não havendo contudo consensualidade, pois nenhum fator isolado é considerado preditor de inclusão. O grau de incapacidade de alguns alunos (Polyzopoulou & Tsakiridou, 2014) e a falta de formação dos docentes (Horne & Timmons, 2009) foram referidos como variáveis que limitam as práticas inclusivas. Portanto, parece estarmos ao nível de crenças dos docentes na inclusão, em abstrato, mas quanto à participação dos alunos em sala de aula, esta já não é considerada uma possibilidade para todos.

Perante os nossos resultados, e colocando o focus na capacitação dos docentes, podemos dizer que os conteúdos da formação inicial devem ser

revisos e devem constituir uma maior preocupação quer no campo teórico, quer no campo prático (Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010).

Uma limitação deste estudo prende-se com a nossa amostra ter significado reduzido para o universo de sujeitos. Contudo, tivemos resultados que parecem merecer investigações futuras, que contemplem amostras de maior dimensão, passíveis de serem representativas e de se poder proceder à generalização de dados.

Outra das limitações desta investigação, que lhe é alheia, prendeu-se com a falta de estudos nacionais que cruzem as opiniões de docentes do ensino público e do privado. Tal facto, não permitiu uma discussão mais aprofundada dos nossos resultados, deixando, por isso, campo aberto para novas investigações, pois dada a sua representatividade na educação do nosso país devem ser consideradas as opiniões deste setor de ensino (privado).

Este tipo de estudos dará certamente uma maior base de conhecimentos científicos, quanto às opiniões dos docentes relativamente à inclusão, que será sem dúvida um banco de dados sustentável para se poder redesenhar e implementar novos conteúdos na formação dos docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes Towards Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling* 3 (1) 41 – 56.
- Alghazo, E., Dodeen, H. & Algaryouti, I. (2003). Attitudes of Pre-Service Teachers towards Persons With Disabilities. *College Student Journal*, 37 (4), 515-522.
- Alves, S., & Lopes-dos-Santos. (s. d.). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. University of Porto, Porto.
- AEDEE (2003). Educação inclusiva e práticas de sala de aula: relatório síntese. Bélgica: AEDEE.
- AEDEE (2008). Vozes jovens: ao encontro da diversidade na educação. Bélgica: AEDEE.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos* Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). Perfil de Professores Inclusivos. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilibrios.

- Anati, M. & Ain, A. (2012). Including students with disabilities in UAE schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 75-85.
- Artiles, A., Kozleski, E. & Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs*, 1, 29-38.
- Bornman, J. & Donohue, D. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity

disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 85-104.

Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.

Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.

Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Protocolo Opcional (ONU,2006).

Convenção sobre os direitos da criança (1989).

Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.

Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 149-164.

Curcic, S. & Rodrigues, E. (2006). *The praxis and practice of inclusion within K-12: A research synthesis*. Paper presented at the 6th Annual Disability Studies in Education Conference at Michigan State University, East Lansing, MI, USA.

Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (5), 517-538.

Dart, G. (2007). Provisions for learners with special educational needs in Botswana; A situational Analysis. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 56-66.

De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school attitudes towards inclusive education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3) 331 – 353.

Declaração de Salamanca (UNESCO,1994)

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série, Nº 13.

Devic, R. (2009). Readiness of Primary School Teachers to Accept Disabled Children. In Serbian. *Journal of the Institute for Educational Research* 41 (2): 367– 382.

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [DGIDC]. (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores- chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores. Estoril: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [dgidc] /Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio-Educativo. Recuperado a 26 de setembro de 2011, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=144>

Dordevic, S. (2007). Attitudes of pre-school teachers on pedagogical-educational work with children with developmental disorders, in Serbian. *Pedagogy* 62 (1) 70 – 79.

- Dymond, S., Renzaglia A. & Chun E. (2008). Inclusive high school service learning programs: *Methods for and barriers to including students with disabilities. education and training in developmental disabilities*, 43 (1), 20 – 36.
- EADSNE. (2010). *Teacher education for inclusion - International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Edmunds, A. (1998). Classroom teachers are not prepared for the inclusive classroom, *Exceptionality Education Canada*, 8 (2), 27 – 40.
- Engelbrechet, P. (2011). Equity in inclusive education in South Africa. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. B. Waitoller (Ed.), *Inclusive Education: examining equity on five continents*, 147 -160. Cambridge, MA, Harvard Education Press.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13 (3), 105-108.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-pacific region: what about teachers' Education? In Forlin, C. and Lian, Ming-Gon John (eds.) *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-pacific region*. London: Routledge.
- Frances L., Tracey, D., Barker, K., Fan, J. & Yeung, S. (2014). *Australian Journal of Educational & Psicologia do Desenvolvimento* , 14, 60-70.

- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southwest Regional Association of Teacher Educators (SRATE) Journal*, Winter Edition.
- Galovic, D., Brojcin B. & Glumbic, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18:12, 1262-1282, DOI: 10.1080/13603116.2014.886307
- Gomes, C., Barbosa, J. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: *atitudes de professores do ensino fundamental*. *Revista brasileira educação especial*, vol.12, n.1, pp. 85-100. ISSN 1980-5470. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100007>.
- Guo, Y., Piasta, S., Justice, L. & Kaderavek, J. (2010). Relations between preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094 – 1103.
- Hedegaard-Hansen J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 89-98, DOI: 10.1080/13603111003671632
- Hsieh, W., Hsieh C., Ostrosky, M. & McCollum J. (2012). Taiwanese First Grade Teachers' Perceptions of Inclusive Education. *The International Journal of Inclusive Education* 16 (1), 71 – 88.
- Horne, P. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286, DOI:10.1080/13603110701433964
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitude towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136 – 146.

- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education* 22 (3) 31 – 36.
- Khochen, M. & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 139-153, DOI:10.1080/13603111003671665
- Kozleski, E. & Waitoller, F. (2011). Inclusive education on five continents: *Unraveling equity issues*, 147 – 160. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kuyini, A. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Wholeschooling*, 7 (1), 1-18.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*. Available on line at: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200107/ai_n8980285
- Malinen, O., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526-534.
- Mangope, B. (2002). The attitudes of rural primary and secondary school teachers towards the inclusion of students with disabilities in their classrooms in Botswana. Unpublished Master's Thesis, University of Melbourne, Australia.

- Mangope, B., Koyabe, B., Mukhopadhyay, S. (2012). Attitudes of pre-service teachers toward the inclusion of students with disabilities in the general classrooms in Botswana. *International Journal of Scientific Research and Application*, 1 (1), 1-12.
- Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' Attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education* 15 (7) 699 – 710.
- Mendes, O. (2012). *Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula*. Escola Superior de Educação Almeida Garret Lisboa.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Muwana, F. & Ostrosky, M. (2014). Factors related to pre-service teachers' attitudes towards inclusion: a case for Zambia. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (8), 763-782, DOI: 10.1080/13603116.2013.835877
- Nagata, K. (2007). The scale of attitudes towards disabled persons (SADP): Cross-cultural validation in a middle income Arab country, Jordan. *Review of Disability Studies: An International Journal* 3, 4 – 9.
- Niesyn, M. (2009). Estratégias para o sucesso: práticas pedagógicas baseadas em evidências para os alunos com distúrbios emocionais e comportamentais. *Prevenção do insucesso escolar*, 53 (4), 227-233.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European*

Journal of Special Needs Education, 25 (3), 239-252. doi: 10.1080/08856257.2010.492933

Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

Pearman, E., Huang, A. & Mellblom, C. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32 (1), 11-20.

Peng, J., McNess, E., Thomas, S., Rong, X., Zhang, C., Zhong, J. et al. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development* 34, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.005>

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 50-58.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Sanches-Ferreira, M. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento, Porto, Universidade do Porto - FPCE.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Manual Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação*. Porto: Afrontamento.

- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Alves, S., Pinheiro, S. & Tavares, A. (2010). *Relatório da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sanches-Ferreira, M. & Micaelo, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report Portugal*. Odense, Denmark: European Agency for the Development of Special Needs Education.
- Sanches-Ferreira M., Lopes-dos-Santos, P. & Augusto-Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: *de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade*. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, 18 (4), 553-568.
- Santos, M. P. & Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em educação: culturas políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Sari, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers and students teacher attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 29 – 44.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59 – 74.
- Serrano, J. (2005). Percursos e práticas para uma escola inclusiva. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese de Doutoramento.pdf>

- Shevlin, M. & Flynn, P. (2011). School Leadership for Special Educational Needs. In H. O'Sullivan & J. West-Burnham (Ed.), *Leading and Managing Schools*, 126 – 40. London: Sage.
- Silva, M. (2004). *Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Lesde.
- Simeonsson, R. & Sanches-Ferreira, M. (2010). *Projeto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*: Ministério de Educação.
- Silva, L. & Reis. (2011). Educação Inclusiva: o desafio da formação dos professores. REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas 3 (1), 7-17.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Percepções dos professores de educação inclusiva em Victoria, Austrália. *Revista Internacional de Educação Especial*, 21 (1), 42-52.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (10), 1106-1118, DOI: 10.1080/13603116.2012.741146
- Thomas, G. & Loxley A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Series Editors: Gary Thomas and Christine O'Hanlon.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research* 2 (4), 208-218.

UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.

Valverde, I. (2006). " *A crença dos professores do 1º ciclo do ensino regular e da educação especial face à inclusão*". Tese de mestrado não publicada. Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Samuel, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11 (2), 96-106.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Dev Med Child Neurol*, 51 (6), 473-479.

Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299.

Zakirova, R. & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (3) 170 – 179. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x

Zhang, K. (2011). Early childhood education and special education: How well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (6), 683-697.

ANEXOS

ANEXO A - INSTRUMENTO DE INQUIRÇÃO – EDUCADORES

INSTRUÇÕES

O questionário apresentado destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição e tem por objetivo estudar, 6 anos após a implementação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro a opinião dos docentes acerca da inclusão, a sua participação é anónima, sendo as informações recolhidas apresentadas na Escola Superior de Educação do Porto.

Para isso é solicitado o preenchimento do questionário que é composto por uma folha de caracterização individual e 5 vinhetas e ainda uma questão final. O tempo estimado do preenchimento é de 8 minutos deve preencher todos os itens e a sua participação é anónima, por isso não se identifique.

Obrigada pela colaboração
Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Sexo	F	
	M	

Idade	
-------	--

Tempo de serviço	
------------------	--

Exerce funções em educação especial?	Sim	
	Não	

Habilitações académicas	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós-graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

Tem formação em educação especial?	Sim		Qual?
	Não		

QUESTIONÁRIO DE VINHETAS

INSTRUÇÕES

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contacto em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas.

Obrigada

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.

Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos depender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens com apoio e do educador é capaz de interpretar sequências de imagens. Tem bom cálculo mental.

Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos depender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 3

Criança que aceita bem as regras do grupo, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler imagens e símbolos (McDonald's, Jumbo, Coca-Cola). Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitada. As atividades têm que ser curtas e muito variadas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do educador, a ajuda dos colegas é também facilitadora nas aprendizagens.

Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo portanto o seu maior problema o cumprimento de regras do grupo. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as atividades e jogos propostos, precisando, contudo, que o educador o ajude a autorregular. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento do grupo, quer chamando pelo educador constantemente, batendo com os pés e mãos na mesa, quer levantando-se e andando pela sala.

Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos depender de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha as rotinas com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, mas necessita da presença do educador para realizar a maior parte das atividades. Com pouco relacionamento com os colegas prefere brincar sozinha.

Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrar em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos depender de muito tempo com crianças como a descrita				

Questão final

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da :	0	1	2	3	4	5	6
Vinheta 1- Quadro compatível com Perturbação do Espectro de Autismo							
Vinheta 2- Quadro compatível com Paralisia Cerebral							
Vinheta 3- Quadro compatível com Incapacidade Intelectual							
Vinheta 4- Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção							
Vinheta 5- Quadro compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento							

(0-nunca;1-pelo menos uma vez;2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes,4-pelo menos quatro vezes;5- pelo menos cinco vezes;6-sempre)

OBRIGADA

ANEXO B - INSTRUMENTO DE INQUIRIÇÃO – PROFESSORES

INSTRUÇÕES

Os questionários apresentados destinam-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição e tem por objetivo estudar, 6 anos após a implementação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro a opinião dos docentes acerca da inclusão, a sua participação é anónima, sendo as informações recolhidas apresentadas na Escola Superior de Educação do Porto.

Para isso é solicitado o preenchimento do questionário que é composto por uma folha de caracterização individual e 5 vinhetas e ainda uma questão final. O tempo estimado do preenchimento é de 8 minutos deve preencher todos os itens e a sua participação é anónima, por isso não se identifique.

Obrigada pela colaboração

Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Sexo	F	
	M	

Idade	
-------	--

Tempo de serviço	
------------------	--

Exerce funções em educação especial?	Sim	
	Não	

Habilitações académicas	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós-graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

Tem formação em educação especial?	Sim		Qual?
	Não		

QUESTIONÁRIO DE VINHETAS

INSTRUÇÕES

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contacto em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas.

Obrigada

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: números, marcas, folhear livros e quando lhe é solicitado outras tarefas, não reage com calma, bate na mesa, abana a cabeça e grita. Tem muita dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.

Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens e com apoio do professor é capaz de interpretar pequenos textos. Tem bom cálculo mental e resolve situações matemáticas com sucesso.

Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia frequentar a minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 3

Criança que aceita as regras da sala de aula, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras, conseguindo ler frases com duas a três palavras com ajuda do professor. Descreve com ajuda do adulto o seu dia. Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitado. As tarefas escolares têm que ser curtas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do professor.

Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia frequentar a minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo portanto o seu maior problema o cumprimento de regras da sala. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as aprendizagens, precisando, contudo, que o professor acompanhe de perto muito do seu trabalho. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento da turma, quer chamando pelo professor constantemente, fazendo barulho com os materiais escolares, quer levantando-se e andando pela sala.

Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia frequentar a minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrar em estar incluída na sala de aula do ensino regular				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha os conteúdos com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, contudo necessita da presença do professor para realizar a maior parte das tarefas escolares. Com pouco relacionamento com os colegas prefere estar sozinha.

Criança compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia frequentar a minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída na sala de aula do ensino regular				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido à exigência imposta de bons resultados académicos, não podemos despende de muito tempo com alunos como o descrito				

Questão final

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da:	0	1	2	3	4	5	6
Vinheta 1- Quadro compatível com Perturbação do Espectro de Autismo							
Vinheta 2- Quadro compatível com Paralisia Cerebral							
Vinheta 3- Quadro compatível com Incapacidade Intelectual							
Vinheta 4- Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção							
Vinheta 5- Quadro compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem							

(0-nunca;1-pelo menos uma vez;2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes,4-pelo menos quatro vezes;5- pelo menos cinco vezes;6-sempre)

OBRIGADA

ANEXO C - APROVAÇÃO DO PEDIDO À DGE

Aprovação da DGE ao pedido de autorização do inquérito n.º 0467600001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0467600001, com a designação *Estudar a visão dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.*, registado em 17-12-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO D - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO PARA ESCOLAS PÚBLICAS



Pedido de autorização

Exmo. Diretor de agrupamento,

Esta investigação surge no âmbito do curso de Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição, no contexto da Unidade Curricular *Projeto em Educação Especial*. Tem por objetivo estudar a opinião dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a participação é anónima.

As informações serão recolhidas através de questionários (anexo A e anexo B para educadores e professores respetivamente) e posteriormente apresentados os resultados na Escola Superior de Educação do Porto, podendo ser consultados por todos os participantes.

A equipa de investigação é constituída por dois elementos, Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues e a orientadora da investigação Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira.

Após ter lido as informações acima referidas, declaro que autorizo os docentes deste agrupamento a participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: _____

Com os melhores cumprimentos

Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues

**ANEXO E - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO PARA ESCOLAS
PRIVADAS**



Pedido de autorização

Exmo. Senhor(a) Director(a),

Esta investigação surge no âmbito do curso de Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição, no contexto da Unidade Curricular *Projeto em Educação Especial*. Tem por objetivo estudar a opinião dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a participação é anónima.

As informações serão recolhidas através de questionários para educadores e professores e posteriormente apresentados os resultados na Escola Superior de Educação do Porto, podendo ser consultados por todos os participantes.

A equipa de investigação é constituída por dois elementos, Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues e a orientadora da investigação Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira.

Após ter lido as informações acima referidas, declaro que autorizo os docentes deste estabelecimento a participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: _____

Com os melhores cumprimentos

Margarida Maria De Moura Vieira Rodrigues

AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

junho | 2015