

INCLUSÃO E INOVAÇÃO: AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NO QUADRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA *

*Alfredo Almeida Pinto***

*Paulo Almeida Pereira****

RESUMO: Este trabalho pretende conhecer as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as variáveis que as influenciam, assim como identificar necessidades assinaladas pelos docentes para o trabalho com estes alunos em ambientes inclusivos. Foi realizado um estudo com uma amostra de 323 professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário de zonas rurais e urbanas, no litoral e interior de Portugal.

Os resultados mostram que, globalmente, os professores apresentam atitudes positivas, mas evidenciando contradições, nomeadamente relativamente à inclusão da totalidade dos alunos com NEE. As variáveis demográficas – níveis de ensino, género e habilitações académicas – e a experiência de ensino a alunos com NEE não influenciam as atitudes dos professores; já o tempo de serviço apresenta alguma influência e a formação específica origina melhores atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Estas atitudes surgem positivamente associadas aos fatores de sentimento de autoeficácia, perceção de conhecimentos, apoios/recursos e colaboração com o professor de educação especial. Para melhorar a inclusão, os professores identificam como necessidades: turmas mais pequenas, mais tempo, recursos humanos, materiais e formação.

PALAVRAS-CHAVE: atitudes, inclusão, inovação, educação inclusiva.

* Artigo que resulta da dissertação com provas prestadas na Universidade Católica Portuguesa em 20 de junho de 2012, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial.

** Autor de correspondência. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu (alfredoalfpinto@gmail.com).

*** Universidade Católica Portuguesa – Polo de Viseu – Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Viseu (ppereira@crb.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Humanidade, a relação da sociedade com a deficiência foi marcada pela conflitualidade e separação, só muito recentemente se começando a falar, de forma sistemática, dos direitos universais reconhecidos também às pessoas com deficiência, onde se inclui o direito à educação. Para que esta evolução ocorresse, muito contribuíram diversos organismos internacionais, como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a Rehabilitation International, e nacionais, como o Secretariado Nacional de Reabilitação, os quais, ao longo da segunda metade do século XX, com a sua atividade, nomeadamente através da produção de importantes instrumentos jurídicos, proclamaram direitos e valores das pessoas com deficiência que acabaram por ser acolhidos pelos sistemas educativos de diferentes países (Machado, 1995).

Surgem novas conceções, passando-se da Segregação à Integração (Bénard da Costa, 1981; Gaspar, 1989; Jiménez, 1997), num movimento que lança as bases para um novo entendimento, ainda em construção, e consubstanciado numa nova filosofia, a da inclusão. Neste percurso reconhecem-se como marcantes a conferência realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), a partir da qual começou a ser desenhado o novo caminho que depois a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), “verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001: 19), veio reafirmar.

Em Portugal, apesar da controvérsia que gira em redor do atual quadro legislativo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, defende a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Ao mesmo tempo, reafirma a dimensão eminentemente social e de equidade educativa que decorre da Declaração de Salamanca, fazendo-lhe referência expressa, preconizando a inclusão de todos os alunos em turmas do regular, mesmo os que apresentam “limitações significativas” resultantes de “alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente”.

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

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

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

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

Com este enquadramento, importa perceber: Como avaliam os professores do ensino regular a Escola Inclusiva? Quais as atitudes dos mesmos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas, independentemente da problemática/deficiência que a justifica? Existirão dife-

renças nas atitudes dos professores dos diversos níveis de ensino? Quais os fatores que com elas se relacionam? Sentir-se-ão eles preparados para responder aos desafios colocados? Quais as maiores dificuldades e necessidades identificadas?

2. ATITUDE E INOVAÇÃO

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

Apesar de o conceito apresentar inúmeros constructos, Grawitz (1986) sublinha a permanência de algo comum em todas as definições quando refere que “a atitude implica um estado no qual o indivíduo responde de determinada forma a determinado estímulo” (1986: 552). Nesta linha segue Cardoso (2003) quando indica que no seu estudo a atitude foi “encontrada como uma disposição a reagir de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente” (2003: 22). Chegados aqui, podemos perguntar-nos acerca do modo como aquele “estado” ou aquela “disposição” se formam. A resposta a esta questão levamos à definição de Postic (1979) quando sustenta que “a atitude é a organização dos processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afectivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente” (1979: 247-248). Verificamos assim que a atitude decorre de um processo de estruturação resultante das experiências de cada um, em face de um qualquer objeto. Deste modo, de forma algo consensual, são indicadas três características essenciais na estrutura da atitude: o facto de ser aprendida e organizada através da experiência, de predispor para a ação e de essas ações serem consistentemente favoráveis ou desfavoráveis em relação ao referente em jogo. Com este enquadramento, tendo em conta a estabilidade que a caracteriza (Wilson, 1986), a sua utilidade decorre da consideração de que a um comportamento subjaz uma atitude, sendo nesta relação de causalidade que podemos focalizar a importância que ganhou na área da educação, nomeadamente, quando se pretendem compreender questões que com ela se relacionam, mormente a da inovação.

Assim, se em termos gerais as atitudes na educação são algo valorizado, a sua particular relação com a inovação não o é menos. Reconhece-se que qualquer inovação provoca sempre reações, sejam elas positivas ou negativas, sendo também consensual que não se decreta, exigindo, ao invés, uma verdadeira implicação dos atores envolvidos num processo nunca acabado (Nóvoa, 1988). Nesta linha Porcher (1977) considera que “Para que haja verdadeiramente inovação é preciso, pois, que o professor esteja pronto a promovê-la e tomá-la a seu cargo e, por consequência, admitir, eventualmente o aparecimento de novas funções, de novos papéis e de novas tarefas” (1977: 137).

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

3. INOVAÇÃO E MUDANÇA

Surgindo no seio empresarial, o conceito de inovação é transportado para a arena educacional, onde Huberman, citado por Vilar (1993), identifica três características fundamentais: apresentar como objetivo essencial uma melhoria qualitativa dos processos, provocar aspetos de rutura com os processos vigentes e permitir um ponto de partida para um novo equilíbrio, distinguindo-se da mera modificação de variáveis, de uma renovação e de uma revolução. Cardoso (2003), na linha de vários autores, destaca quatro atributos essenciais, normalmente encontrados nas definições de inovação: novidade, mudança, processo e melhoria. Nesta perspetiva, estaremos perante uma inovação educacional: se confrontados com algo de novo porque nunca tentado em determinado contexto; se acontece uma mudança intencional, claramente evidente e com a exigência de uma ação persistente assente num esforço premeditado; se o seu processo sucede num horizonte temporal e histórico específico a partir de componentes articuladas de pensamento e ação, permitindo a respetiva avaliação; se perspetiva melhorar a prática educativa assente numa visão fundada em valores com o objetivo de prosseguir um ideal.

3.1 Resistência à inovação e mudança

Identificando-se a previsibilidade e estabilidade que confere ao comportamento das organizações como um aspeto positivo, é reconhecida a veri-

ficação de resistências a qualquer processo que implique mudança, justificadas por Camara *et. al.* (1997) com duas grandes ordens de razões: a resistência individual e a resistência organizacional. Também na área educacional se identifica um aspeto natural e igualmente positivo na resistência à mudança, ao ser considerada uma estratégia defensiva que permite a estabilidade psicológica necessária, fruto da construção de imagens e papéis organizacionais entretanto construídos (Whitaker, 2000). Ora, fundamentalmente, quando a mudança é proposta, ou, até, forçada a partir de fora, aquelas imagens são colocadas em causa, esvaziando-se as bases do comportamento pessoal, pelo que cada membro da organização, neste caso da escola, tenta manter o mais possível o seu *status quo*. Aqui estamos perante uma resistência de natureza individual que se traduz nas reações dos indivíduos e grupos da organização a partir das perceções e pressupostos dos mesmos. Acontece uma resistência sistémica quando se verifica um défice de conhecimento, de capacidade de gestão e de circulação de informação, portanto mais relacionada com a organização em si mesma. Deste modo, para além do nível pessoal, o mesmo autor aponta algumas causas da resistência organizacional que vão desde o medo do desconhecido, a deficiente ou inexistente informação, aos fatores históricos ou à ameaça à base de poder e às técnicas e competências nucleares também apontadas para outras organizações.

Assim, percebem-se as razões que justificam a verificação de resistências organizacionais e individuais quando perante inovações que, de alguma forma, ameacem as referidas rotinas. Por sua vez, o professor, como elemento fundamental que é na organização escola, também se vê diante de um desafio, dada a modificação de hábitos e rotinas com que se confronta, modificação essa “acompanhada pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência” (Cardoso, 2003: 41).

4. INOVAÇÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA

Foi a partir de finais dos anos 70 do século XX que começou a crescer a oferta a todas as crianças de uma educação no quadro das escolas regulares. Apesar da escassez de recursos, as crianças com necessidades especiais, designadamente devidas a deficiência, passam, em cada vez maior número, a frequentar as escolas regulares. Estávamos num período marcado pela *integração escolar* que, por sua vez, se constituía como uma etapa da pretendida integração social de todas as crianças e também da criança com deficiência.

Porém, desde finais dos anos 80, crescem críticas à estratégia então iniciada para o atendimento de crianças com NEE integradas em escolas regulares (Hegarty, 2001). No quadro da Escola Inclusiva entretanto proclamada na Declaração de Salamanca, as críticas acentuam-se nos anos 90 e incidem, por exemplo, na intervenção educativa compensatória implementada, reclamando-se mudanças. Nesta linha de pensamento considera-se que as portas da escola se abriram a alunos portadores de deficiência, aspeto tido como positivo, mas defende-se que esta “escola integrativa está ainda desfasada de alguns dos valores que, no final do século, são mais caros a alguns dos sistemas educativos” de vários países como é o caso da Comunidade Europeia (Rodrigues, 2001: 18), seja pelo facto de ainda assentar num modelo enraizado na avaliação e na categorização, seja por não se ter conseguido uma verdadeira integração social (Sanchez, 1996). De facto, os alunos foram recebidos em turmas do regular mas, quase sempre, eram retirados da sala de aula nas horas de apoio, prosseguindo-se um ensino individualizado, até aí considerado o mais adequado. O processo de ensino/aprendizagem de crianças integradas é assim sustentado nas dificuldades educativas que decorrem das características do próprio aluno, a partir das quais se organiza a intervenção, ficando reduzida a uma perspectiva individualizada do problema.

As vozes que clamam por mudanças relevam a deslocação de uma perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades das crianças para uma outra, orientada para a organização de um currículo que responda às suas individualidades (Ainscow, 1990; Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996). Correia (2001), ao falar em escola inclusiva, aponta o mesmo caminho, o que, para além de um acesso físico e social, consubstancia uma integração cognitiva, na medida em que os “alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino bom ou claramente eficaz (...) não de um ensino de tipo diferente” (Wang, 1997: 55). Assim, reconhece-se que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem para além das suas características individuais, havendo a necessidade de considerar os “modos de organização da escola e do tipo de ensino que lhes é proporcionado”, o que exige a reforma das escolas “de modo a permitir-lhes encontrar respostas positivas para a diversidade dos alunos” (Ainscow, 1998: 21-22).

Neste contexto, as dificuldades na prossecução do novo caminho também se fazem sentir em Portugal, não surpreendendo que Bénard da Costa (1996) sublinhe que, mesmo após a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, “a orientação que a ele se seguiu – a perspectiva centrada

no currículo – esteja ainda longe de se implantar entre nós” (1996: 159). Já depois da publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, Correia (2001) reafirma a mesma ideia. Mais recentemente apontam-se as mudanças organizacionais que não se verificaram nas escolas como uma das principais barreiras à implementação de uma escola inclusiva (Freire e César, 2003), e Ainscow e César (2006) concluem que a colocação de alunos com necessidades especiais “não foi acompanhada por alterações na organização da escola regular, no seu currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem” (2006: 232).

Ainscow e Miles (2008) referem ainda a confusão criada à volta do conceito de inclusão, e Correia (2008a) assinala o perigo que daqui pode advir pois “ao ser desvirtuado é o próprio conceito de inclusão que pode significar confusão e desilusão” (2008a: 17-18). O mesmo autor, admitindo que em situação de absoluta necessidade as opções possam passar pela prestação de apoios especializados fora da classe regular, indica que o conceito de inclusão “deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE, tendo como arena educacional, sempre que possível, as escolas regulares da sua residência” (idem: 12). No entanto, chama também a atenção para outros fatores como os recursos materiais e humanos existentes, a relação do professor do regular com o professor de educação especial, a participação parental, o apoio de outros serviços e a formação dos agentes educativos.

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

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

4.1 Fatores do processo de implementação de uma escola inclusiva

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

Com este enquadramento, num trabalho de revisão de literatura publicada entre 1998 e 2008, Boer *et al.* (2011) concluíram que, nos 26 estudos selecionados, a maioria dos professores do regular do ensino primário mostra uma atitude neutral ou negativa face à inclusão de alunos com NEE. No mesmo sentido apontam estudos realizados com professores do ensino secundário, com os respondentes a refletirem atitudes negativas (Coutsoostas e Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001). No entanto, estes resultados contrariam outro estudo com professores do mesmo nível de ensino, em que, na sua maioria, revelaram atitudes positivas (Koutrouba *et al.*, 2008). Numa outra investigação realizada em Portugal entre o final de 2007 e início de 2008 com 81 profissionais com responsabilidades diretas e indiretas na conceção e implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas, onde se incluíam professores em processo de formação inicial ou pós-graduada em cinco instituições de ensino superior da Grande Lisboa, Santos e César (2010) concluíram que a maioria assume atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE.

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

4.1.1. Fatores organizacionais

Na análise dos fatores mais estudados na sua relação com as atitudes, começamos por destacar os apoios e recursos. Neste fator, o apoio da estrutura hierárquica escolar tem sido apontado como influenciando as atitudes dos professores face à inclusão, realçando-se que o nível daquele apoio se relaciona fortemente com a forma como os professores do ensino regular encaram as práticas inclusivas, sendo mais positiva quanto maior o apoio

prestado (Villa *et al.*, 1996, citado por Villa, Thousand, Nevin e Liston, 2005), ou concluindo-se pela evidência da sua importância (Luseno, 2001; Shade e Stewart, 2001), bem como pela relevância das crenças dos diretores acerca da inclusão para a sua efetiva implementação (Jordan *et al.*, 2009).

Em Portugal também os apoios e recursos têm sido associados às atitudes dos professores face à inclusão de alunos caracterizados como tendo NEE, relevando-se a importância do apoio humano, técnico e organizacional para a criação de um sentimento de maior segurança, indutor de menores resistências ao trabalho com aqueles alunos por parte dos docentes (Freire e César, 2003). Fazendo referência a outros estudos realizados no país, a carência de pessoal/recursos é também assinalada por Santos e César (2010).

Igualmente surgem como barreiras e necessidades mais enunciadas pelos professores, de forma destacada, os recursos materiais e humanos (Grácio *et al.*, 2009), mas também aspetos relacionados com o modo como a escola se organiza, evidenciando-se as turmas grandes, insuficiente material específico, tempo insuficiente para planificar, pouca flexibilidade nos horários definidos (Avramidis e Norwich, 2002) ou falta de suporte e colaboração (Coutsocostas e Alborz, 2010).

Como podemos verificar, também a colaboração aparece como uma necessidade que, genericamente, tem sido identificada, surgindo resultados cujos autores referem que a maioria dos respondentes não apoia a inclusão de alunos com graves problemas de aprendizagem e de comportamento sem o suporte da educação especial (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford e Quinn, 2004) ou onde os professores inquiridos que concordam com a inclusão de alunos surdos nas suas turmas são os que mais procuram o professor de educação especial, considerando insuficientes as reuniões informais que ocorrem (Freire e César, 2003).

Neste contexto, Ripley (1997) indica o tempo como uma das maiores barreiras à colaboração – tempo para planear, tempo para desenvolver e tempo para avaliar. De facto, a variável tempo, de modo repetido, aparece na abordagem de práticas inclusivas eficazes, normalmente com a indicação da sua insuficiência para a concretização daquela colaboração (Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Também é referenciado o receio de que o tempo requerido pelos alunos com NEE possa prejudicar o atendimento aos outros alunos (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Hines, 2001; Lopes *et al.*, 2004).

No âmbito da prática docente a componente formação, enquanto elemento do sistema educativo e da própria organização das escolas, tem

sido apontada como um fator de particular relevância, nomeadamente perspetivando a mudança de atitudes promotoras de processos educativos inovadores, seja ao nível da formação inicial ou no âmbito da formação pós-graduada, ocorrida durante o percurso profissional do docente. O potencial da primeira vertente tem sido expresso (Florian e Linklater, 2010), revelando os futuros professores não só melhores conhecimentos como atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE (Nevin, Cohen, Salazar e Marshall, 2007; Sosu, Mtika e Colucci-Gray, 2010). No entanto, apesar do consenso gerado em torno da importância da formação, nem sempre as investigações a corroboram, nomeadamente na sua relação com a promoção de atitudes mais positivas, sugerindo-se a verificação de um aumento dos receios (Santos e César, 2010) ou concluindo-se pelo aumento do nível de concordância com a colocação de alunos com problemas em ambientes segregados (Romi e Leyser, 2006).

4.1.2. Fatores do professor

As experiências ocorridas ao longo da formação de docentes e durante o seu exercício profissional, a forma como creem estar preparados para este desafio ou o sentido pessoal de eficácia na prática docente em ambientes inclusivos são outros fatores que têm sido assinalados no processo de formação de atitudes face à educação inclusiva, tentando-se perceber como se relacionam.

Diferentes investigações sugerem que atitudes neutras ou negativas reveladas por professores no início de uma inovação, como é o caso da educação inclusiva, podem melhorar à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE também cresce, em função do desenvolvimento da experiência e capacidades que ocorrem durante o processo (Avramidis e Norwich, 2002). Corroborando dados de outras investigações, Nevin *et al.* (2007) concluíram que as atitudes de futuros professores face à educação inclusiva e alunos com limitações mudam em função das experiências e interações com esses alunos, ocorridas durante o processo de formação, tendendo a ser melhores quanto mais positivas as experiências. A mesma relação foi estudada por Burke, Sutherland e Teacher (2004), com futuros professores e professores em funções docentes, tendo encontrado correlações positivas entre experiências prévias com alunos que apresentavam limitações devidas a deficiências e as suas atitudes face à inclusão.

Também a eficácia pessoal percebida pelos professores é outro fator que tem sido realçado pela literatura, surgindo como uma variável associada

às atitudes dos professores face à inclusão. Neste contexto assinala-se que estratégias de ensino eficazes são-no para todos os alunos e não só para aqueles que apresentam algum tipo de problema, nomeadamente os caracterizados como alunos com NEE (Demeris *et al.*, 2007), assim como é sublinhada a importância da qualidade da liderança e do ensino (Farrell *et al.*, 2007). No entanto, apesar destas evidências, não existe consenso entre os professores acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos os alunos (Coutsocostas e Alborz, 2010; Lopes *et al.*, 2004). Ainda neste âmbito, a investigação tem sugerido que a perceção de falta de capacidades e conhecimentos está relacionada com atitudes mais negativas, durante a formação inicial (Burke *et al.*, 2004) mas também com professores em exercício (Avramidis, *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003).

4.1.3. *Fatores do aluno*

Contrariamente à integração, que procura responder à diferença centrando-se excessivamente no aluno e na problemática por ele apresentada, a educação inclusiva preocupa-se com a organização de respostas académicas, socioemocionais e pessoais apropriadas ao desenvolvimento de alunos com NEE, partindo das suas capacidades e necessidades específicas (Correia, 2008a). No entanto, a problemática ou o tipo de deficiência apresentado pelos alunos continuam a povoar as mentes dos professores, influenciando as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE: estes tendem a ser menos tolerantes perante alunos que, para além de outras dificuldades, apresentam problemas de comportamento (Prom, 1999), acreditando que os mesmos, em turmas de ensino regular, exigem tempo, trabalho e atenção adicionais, o que requer turmas com um número reduzido de alunos. Os aspetos comportamentais são também assinalados em estudos portugueses quando os inquiridos assumem uma posição mais discordante relativamente à inclusão de alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos (Santos e César, 2010) e quando se identificam os alunos com limitações nas aprendizagens que, ao mesmo tempo, apresentam comportamentos disruptivos, como aqueles que colocam maiores exigências aos professores (Lopes *et al.*, 2004). Outras investigações realizadas com professores do ensino primário entre 1998 e 2008 mostram que as atitudes dos professores se relacionam com o tipo de deficiência, revelando-se mais positivas face a alunos com problemas motores e sensoriais e menos positivas perante alunos com dificuldades nas aprendizagens, relacionadas com problemas cognitivos, perturbação da hiperatividade com défice de atenção e outros problemas de comportamento (Boer *et al.*, 2011). Na

mesma linha, professores gregos dos vários níveis de ensino mostram-se mais disponíveis para trabalhar com alunos que apresentam limitações motoras e visuais, seguindo-se as limitações cognitivas, auditivas e multi-deficiência (Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

4.1.4 Fatores demográficos

Variáveis independentes como o nível de ensino, género, tempo de serviço docente, idade e habilitações docentes na sua relação com as atitudes dos professores face à inclusão, são fatores que também têm sido estudados. Apesar de existirem conclusões divergentes, de forma mais consistente, as investigações mostram que os professores de alunos mais novos tendem a expressar atitudes mais positivas, verificando-se uma opinião mais favorável entre os professores do Ensino Básico comparativamente à dos seus colegas do Ensino Secundário (Avramidis e Norwich, 2002). Este resultado foi corroborado numa investigação realizada com professores portugueses (Lopes *et al.*, 2004) e gregos (Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

Relativamente às restantes variáveis identificadas, a literatura tem chegado a conclusões menos coincidentes, nomeadamente na experiência docente, idade e género, o que sugere a sua inconsistência enquanto fatores preditores das atitudes dos professores.

5. METODOLOGIA

Definido o problema e formuladas questões que com ele se relacionam, enunciamos os três objetivos que nortearam a investigação realizada: 1 – conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE; 2 – conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE com as variáveis: nível de ensino, género, tempo de serviço docente, habilitações académicas, formação na área das NEE/EE, experiência com alunos com NEE, colaboração com o professor de educação especial, sentimento de autoeficácia, disponibilidade de recursos e apoio/suporte, capacidade profissional e conhecimentos percebidos para o trabalho com alunos com NEE; 3 – conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

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

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

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à inclusão quando comparados em função *i*) dos diferentes níveis de ensino (1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário); *ii*) do género, *iii*) do tempo de serviço; *iv*) das suas habilitações académicas; *v*) de formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial; *vi*) da experiência de ensino a alunos com NEE. Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão; e *vii*) a frequência da colaboração entre professores do regular e professores de educação especial, *viii*) o sentimento de autoeficácia dos professores no trabalho com alunos com NEE; *ix*) a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos NEE; *x*) a capacidade/conhecimentos percebidos pelos professores para o trabalho com alunos com NEE.

Sendo a população em estudo os professores de ensino regular (1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Secundário) em exercício em escolas públicas, com o propósito de obter uma amostra que reduzisse erros de amostragem, selecionou-se uma amostra por conveniência de professores a lecionarem na cidade de Viseu, na zona do Grande Porto, na vila de Mortágua e na cidade de Vila Nova de Foz Côa, com zonas rurais e urbanas, do litoral e interior. Como podemos verificar na Tabela 1, a amostra, constituída por 323 sujeitos, aproxima-se dos dados estatísticos relativos aos professores do ensino regular em exercício em escolas do território continental considerando variáveis demográficas como níveis de ensino, género e habilitações académicas, apesar de se referirem a momentos diferentes (a amostra foi obtida no final do ano 2010-11 e os últimos dados disponíveis são relativos ao ano letivo de 2009-10), o que justificará as maiores diferenças encontradas, por exemplo, na percentagem de docentes com bacharelato (menor na amostra) e de detentores de um mestrado ou doutoramento (maior na amostra). Tal evolução poderá ser justificada com aposentações ou melhoria de habilitações e com a conclusão de mestrados e doutoramentos.

Tabela 1. Comparação entre a amostra da investigação (2010-11) e o pessoal docente em exercício em escolas de Portugal continental (ano letivo 2009-10)

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

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

O instrumento utilizado para recolha da informação foi um questionário (anexo), constituído por três partes: *i*) variáveis sociodemográficas; *ii*) escala de tipo Likert de quatro pontos (de 1-“Discordo muito” a 4-“Concordo muito”), organizada em quatro fatores identificados no estudo de Luseno (2001): Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, dividido em duas subescalas: a subescala 1 que pretende analisar a intensidade das atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE (itens 1-7, que decorrem de fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE, relacionados com princípios, currículo e gestão de sala de aula) e a subescala 2 para estudar a intensidade das atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da sua problemática/tipo de deficiência (itens 8-17, resultantes da adaptação das principais problemáticas que enquadram os alunos caracterizados com necessidades educativas especiais) identificadas por Correia (2008a, 2008b) e apresentadas com uma terminologia que decorre da aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); Fator 2 – Perceções acerca do sentimento de autoeficácia (itens 18-22, organizados em torno do sentimento de eficácia pessoal do professor, adaptados ao trabalho com alunos com NEE), trabalhados por Gibson e Dembo (1984); Fator 3 – Disponibilidade de recursos e apoio necessário à inclusão (itens 23-30, para medir a disponibilidade de recursos e apoios percebida pelos

professores); e Fator 4 – Percepção de capacidade profissional e conhecimentos pertinentes (itens 31-36, que medem o conhecimento de estratégias, características dos alunos com NEE e normativos regulamentadores); e parte *iii*) colaboração entre o professor do regular e o professor de educação especial e necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

Com vista à verificação da fidelidade do instrumento de medida utilizado na parte *ii*), entendida como “a precisão e a constância dos resultados que eles fornecem” (Fortin e Nadeau, 2000: 225-226), procedemos à análise da consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach (α): o “cálculo do coeficiente alfa permite estimar até que ponto cada enunciado da escala mede de forma equivalente o mesmo conceito” (Fortin e Nadeau, 2000: 227). Segundo Pestana e Gageiro (2005), em função dos valores de alfa, considera-se a consistência interna como muito boa (superior a 0,9), boa (0,8 e 0,9), razoável (0,7 e 0,8), fraca (0,6 e 0,7) e inadmissível (menor que 0,6).

A análise da consistência interna realizada à subescala 1 do fator 1 permitiu identificar um coeficiente $\alpha=0,515$, portanto com um valor inadmissível. Por esse motivo foram suprimidos os itens com um valor de correlação total negativo (itens 4 e 6), tendo a consistência aumentado para um valor razoável ($\alpha=0,73$), não sendo os itens contemplados na análise estatística realizada. Já os valores para a subescala 2 e da escala completa do fator 1 situaram-se num índice de consistência bom, ambas com o mesmo valor ($\alpha=0,85$), tal como o valor obtido para a escala Capacidade profissional/conhecimentos do fator 4 ($\alpha=0,80$). A escala Sentimento de autoeficácia do fator 2 ($\alpha=0,79$) e a escala Disponibilidade de recursos/apoio percebida do fator 3 ($\alpha=0,73$) apresentam valores de consistência interna razoável.

O instrumento de recolha de informação foi sujeito a um pré-teste aplicado a uma amostra de vinte elementos, tendo daí resultado ligeiras alterações. Todos os participantes neste estudo manifestaram o consentimento informado.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se estatística descritiva para a obtenção das distribuições de frequências absolutas (n) e relativas (%), das medidas de tendência central (Média – M) e de dispersão (Desvio Padrão – DP). Para a análise inferencial, utilizaram-se testes paramétricos (*teste t* e *one-way anova*, com comparação *post-hoc* quando necessário, com a utilização do teste de Tukey) em subamostras de dimensão superior a 30, dado assumir-se que, nestas, a distribuição de valores é aproximada à normal, considerando o teorema do limite central (Maroco, 2003). Para subamostras de menor dimensão, quando não se verifica o pressuposto de homogeneidade

de variâncias ou da normalidade das distribuições (Pestana e Gageiro, 2005), utilizam-se testes não paramétricos (de Mann-Whitney – MW e de Kruskal-Wallis – KW). O valor de prova de referência é sempre de 5%. Utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.

6. RESULTADOS

Neste processo de investigação distribuímos um total de 396 questionários, tendo sido devolvidos 323 (81,6%). A Tabela 2 dá-nos uma visão sinóptica da amostra que serviu de base à investigação, sendo constituída por: um maior número de sujeitos do 1.º Ciclo (26,0%), mas com alguma uniformidade nos restantes níveis; uma maioria de sujeitos do sexo feminino, com uma distribuição da experiência profissional entre dois e quarenta anos de tempo de serviço mas predominantemente localizada entre os 15 e os 25 anos (44,9%) e com uma média de 20,4 anos de serviço docente (DP=8,48); 275 sujeitos (85,1%) apresentam como habilitação mais elevada a licenciatura e apenas 1,9% são titulares de bacharelato, sendo 33 os docentes com mestrado (10,2%), três os detentores de um doutoramento (0,9%) e seis (1,9%) com outra habilitação (pós-graduações).

Tabela 2. Caracterização demográfica da amostra

| Variáveis | Grupos | n | % |
|--------------------------|------------------------|-----|------|
| Níveis de ensino | 1.º Ciclo | 84 | 26,0 |
| | 2.º Ciclo | 60 | 18,6 |
| | 3.º Ciclo | 49 | 15,2 |
| | Secundário | 74 | 22,9 |
| | 2.º e 3.º Ciclos | 9 | 2,8 |
| | 3.º Ciclo e Secundário | 47 | 14,5 |
| Género | Masculino | 83 | 25,8 |
| | Feminino | 239 | 74,2 |
| Tempo de serviço docente | 0-7 anos | 20 | 6,6 |
| | 8-14 anos | 62 | 20,5 |
| | 15-25 anos | 136 | 44,9 |
| | + 25 anos | 85 | 28,1 |

| | | | |
|-------------------------|--------------|-----|------|
| Habilitações académicas | Bacharelato | 6 | 1,9 |
| | Licenciatura | 275 | 85,1 |
| | Mestrado | 33 | 10,2 |
| | Doutoramento | 3 | 0,9 |
| | Outra | 6 | 1,9 |

Relativamente à formação na área das Necessidades Educativas Especiais/ Educação Especial (NEE/EE), a grande maioria dos inquiridos (80,7%) não teve disciplinas abordando as NEE/EE na sua formação inicial e mesmo uma maioria dos inquiridos (50,3%) referiu não ter frequentado qualquer formação específica na área das NEE/EE, tendo 105 sujeitos (32,6%) feito formação nesta área até 25 horas, com 14,3% a fazerem mais de 25 horas e 2,8% a terem formação especializada. O facto de 277 dos professores (85,8%) terem tido alunos com NEE durante os últimos três anos letivos demonstra a importância do estudo da presente problemática.

6.1. Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE

As atitudes são estudadas considerando dois níveis de análise (subescala 1 e subescala 2).

Tabela 3. Medidas de distribuição do Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE

| Dimensão | n | M | DP | Mín. | Máx. |
|---|-----|------|------|------|------|
| Subescala 1: Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE | 305 | 2,79 | 0,47 | 1,2 | 4 |
| Subescala 2: Atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática – tipo de deficiência | 310 | 2,69 | 0,42 | 1,6 | 4 |
| Fator 1 - Atitudes face à inclusão de alunos com NEE | 295 | 2,71 | 0,37 | 1,67 | 4 |

Globalmente, as atitudes dos docentes da amostra situam-se em terreno positivo, com um valor médio de 2,71 (DP = 1,67), sendo ligeiras as diferenças entre as duas subescalas, com valor médio ligeiramente superior para a primeira. Na subescala 1 não se assinalam diferenças relevantes entre

os itens que a constituem; já na segunda subescala, a grande maioria dos inquiridos exhibe uma atitude positiva face à inclusão de alunos com problemas de saúde (94,4%), deficiência nas funções motoras (91,6%) e dificuldades de aprendizagem (90,0%), diminuindo os valores para a deficiência nas funções auditivas (75,4%), nas funções visuais (68,8%) e nos distúrbios de comunicação na linguagem e fala (65,3%); inversamente, porém, a maioria da amostra discorda da inclusão de alunos que apresentam limitações resultantes de multideficiência (76,4%), de deficiência nas funções mentais/cognitivas (61,1%), de distúrbios comportamentais (60,8%) e de perturbações do espectro do autismo (58,9%). Globalmente, apenas 39 docentes da amostra (12,6%) são favoráveis à inclusão de todos os alunos com NEE em turmas regulares, independentemente da problemática que os caracteriza. Tomando o ponto intermédio das escalas de medida como referência, mais de 70% dos docentes que participaram na investigação apresentam atitudes positivas (média $\geq 2,5$) em todos os níveis de análise: 72,5% ($n = 214$) para a escala completa e valores semelhantes para as subescalas.

As atitudes dos professores são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE (Ainscow, 1998; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Jordan *et al.*, 2009; Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001), ou até “o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão” (Kuester, 2000: 2), portanto fundamentais para a concretização de práticas inclusivas (Avramidis e Norwich, 2002).

A maioria dos professores da amostra apresenta atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, pois perto de três quartos revelam atitudes positivas, resultado que contraria uma revisão de literatura realizada com 26 estudos de vários países, publicados entre 1998 e 2008, com professores do ensino primário, que mostraram que a maioria destes docentes possui atitudes neutras ou negativas face à inclusão de alunos com NEE (Boer *et al.*, 2011), bem como com estudos com professores do Ensino Secundário levados a cabo nos Estados Unidos (Van Reusen *et al.*, 2001) e na Grécia (Coutsocostas e Alborz, 2010), cujos autores concluem pela verificação de atitudes negativas pela maioria dos inquiridos. Porém, os nossos resultados também se apresentam em linha com outras investigações realizadas na Inglaterra, Grécia e Portugal (Avramidis *et al.*, 2000; Koutrouba *et al.*, 2008; Santos e César, 2010).

No entanto, importa salientar dois aspetos: 27,5% dos docentes mostram atitudes negativas e os professores tendem a revelar atitudes mais positivas face aos fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE ($M=2,79$, para a subescala 1) do que face ao trabalho com estes alunos na

sua turma, no quadro das diferentes problemáticas ($M=2,69$, para a subescala 2), resultados que expressam a existência de dúvidas acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos, já encontradas noutras investigações realizadas em diferentes países (Coutsocostas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003) e também entre nós (Lopes *et al.*, 2004).

Os resultados da subescala 2 sugerem que os docentes revelam atitudes diferenciadas em função da problemática ou tipo de deficiência, mostrando atitudes negativas face a alunos com limitações intelectuais, perturbações do espectro do autismo, distúrbios comportamentais e multideficiência; o mesmo sucede em investigações referenciadas por Avramidis e Norwich (2002) e Boer *et al.* (2011), em que as limitações motoras surgem como a problemática que recebe melhor disponibilidade por parte dos professores, enquanto os problemas comportamentais geram atitudes mais negativas, como a agressividade (Santos e César, 2010), sobretudo quando associados a limitações nas aprendizagens (Lopes *et al.*, 2004).

6.2. Conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE com as variáveis sociodemográficas

Será feita referência a todos os resultados, evidenciando os resultados em que se verificam diferenças significativas entre os grupos em estudo.

Relativamente aos níveis de ensino, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os professores dos diferentes níveis de ensino, para o fator em estudo e as suas duas subescalas, embora na subescala 2 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência) – as diferenças estejam muito perto de ser significativas ($KW_3=7,746$; $p=0,052$), sendo as atitudes mais positivas para os docentes do 1.º Ciclo ($M=2,80$; $DP=0,51$), seguindo-se os professores do 2.º Ciclo ($M=2,74$; $DP=0,34$) e inferiores para os do Ensino Secundário ($M=2,64$; $DP=0,36$) e do 3.º Ciclo ($M=2,62$; $DP=0,41$). A tendência para uma melhor aceitação dos alunos com NEE nas suas salas de aula, encontrada principalmente com os professores do 1.º Ciclo (subescala 2) quando comparada com a dos seus colegas do 3.º Ciclo e Ensino Secundário pode ser explicada pelo facto de os primeiros lidarem há mais tempo com estes alunos (Lopes *et al.*, 2004) e de a organização progressivamente mais especializada e focada na matéria das diferentes disciplinas verificada nos últimos níveis de ensino (Avramidis e Norwich, 2002) levar a que os professores que aí lecionam considerem mais inviável a adequação de currículos e estratégias de ensino e aprendi-

zagem. Também acreditamos que estes resultados resultam de tensões verificadas entre o acolhimento da diferença e os standards exigidos no quadro da realização de exames nacionais. Em termos globais, os professores dos diferentes níveis de ensino não apresentam atitudes significativamente diferentes, o que vai ao encontro de resultados encontrados em Inglaterra por Avramidis *et al.* (2000), mas contraria a existência de diferenças entre professores de diferentes níveis de ensino, encontradas entre professores portugueses (Lopes *et al.*, 2004) e de outras nacionalidades (Avramidis e Norwich, 2002; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006). Note-se que, se especificarmos as análises para os itens da subescala 2, se encontram diferenças estatisticamente significativas para as problemáticas *Dificuldades de aprendizagem* ($KW_3 = 18,276$; $p < 0,01$), *Distúrbios comportamentais* ($KW_3 = 9,705$; $p < 0,05$), *Deficiência nas funções mentais/cognitivas* ($KW_3 = 16,084$; $p < 0,01$) e *Perturbações do espectro do autismo* ($KW_3 = 11,940$; $p < 0,01$), sendo as atitudes mais positivas para os professores do 1.º Ciclo, quando comparadas com os professores do 3.º Ciclo e Secundário.

Em termos do género, na amostra as atitudes são mais positivas por parte dos docentes do género masculino, seguindo a tendência encontrada por Cardoso (2003); no entanto, essas diferenças não são estatisticamente significativas, corroborando conclusões de várias investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006), mas contrariando outros estudos que associam atitudes mais positivas às professoras ou futuras professoras (Boer *et al.*, 2011; Romi e Leyser, 2006).

Quanto ao tempo de serviço docente, para a subescala 1 verificam-se diferenças significativas ($KW_3 = 11,653$; $p < 0,01$) entre os grupos com serviço dos 8 aos 14 anos ($M = 2,89$; $DP = 0,47$) e mais de 25 anos ($M = 2,89$; $DP = 0,47$) e o dos professores com serviço dos 15 aos 25 anos ($M = 2,67$; $DP = 0,48$). Assim, parece confirmar-se aqui a tendência vivida pelos professores a meio da carreira, entre os 15 e os 25 anos de serviço, identificada por Huberman (1995), na fase que designa por *pôr-se em questão*, período em que manifestam uma postura crítica perante limitações de natureza institucional, traduzida na adoção de um questionamento progressivo da sua atividade. Para o fator 1 e a subescala 2, não se observam diferenças significativas entre docentes com diferente tempo de serviço, resultado semelhante ao encontrado noutras investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

As habilitações académicas são a última variável demográfica em estudo, identificando-se pequenas diferenças nas atitudes dos professores, sempre superiores para os professores com habilitação pós-graduada, no entanto,

sem serem estatisticamente significativas; estes resultados contrariam estudos que associam mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas (Coutsocostas e Alborz, 2010), sugerindo que uma maior formação noutras áreas que não a das NEE e/ou Educação Especial não se relaciona com a formação e desenvolvimento de melhores atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

A Tabela 4 ilustra as diferenças encontradas entre os professores que não frequentaram qualquer disciplina que versasse a temática das NEE e/ou Educação Especial, no âmbito da sua formação inicial, e aqueles em que tal sucedeu.

Tabela 4. Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, em função da formação de base em NEE

| Atitudes | Disciplinas NEE/EE | n | M | DP | Mín. | Máx. | t | gl | p |
|-------------|--------------------|-----|------|------|------|------|--------|-----|--------|
| Subescala 1 | Não | 247 | 2,78 | 0,49 | 1,2 | 4,0 | -0,583 | 302 | 0,560 |
| | Sim | 57 | 2,82 | 0,40 | 2,0 | 3,6 | | | |
| Subescala 2 | Não | 249 | 2,66 | 0,41 | 1,6 | 4,0 | -2,510 | 308 | 0,013* |
| | Sim | 61 | 2,81 | 0,47 | 1,8 | 3,9 | | | |
| Fator 1 | Não | 238 | 2,69 | 0,37 | 1,67 | 4,0 | -1,970 | 293 | 0,050* |
| | Sim | 57 | 2,80 | 0,40 | 2,0 | 3,73 | | | |

* Significativo ($p < 0,05$)

Verificam-se valores inferiores, em todos os níveis de análise, por parte dos professores que não contactaram com a temática no respetivo curso de formação para a docência, que não são significativos na subescala 1 mas que o são para a subescala 2 e o fator 1; tal sugere a relevância da frequência de disciplinas, unidades curriculares ou programas específicos, nos cursos iniciais, para a formação e desenvolvimento nos futuros professores de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE; estes resultados são semelhantes aos de outros estudos (Correia, 2008a; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008), que reconhecem o seu potencial, não só para a construção em sentido positivo como para a apropriação e melhoria dos conhecimentos necessários à promoção de uma escola inclusiva (Campbell *et al.*, 2003; Florian e Linklater, 2010; Loreman *et al.*, 2005; Nevin *et al.*, 2007; Sosu *et al.*, 2010).

Na Tabela 5 apresenta-se a influência da formação específica pós-graduada, com diferenças não significativas para a subescala 1 mas significativas para a subescala 2 e o fator 1; as atitudes dos professores com formação especializada ou com mais de 25 horas são significativamente superiores às dos que não fizeram formação na área das NEE/Educação Especial.

Tabela 5. Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, em função da formação pós-graduada

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

* Significativo ($p < 0,05$)

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

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

os professores com mais de 25 horas de formação atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, esta predisposição está em linha com investigações realizadas com docentes do ensino primário (Avramidis e Kalyva, 2007; Boer *et al.*, 2011) e secundário (Coutsocostas e Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001). Assim, quer para a formação inicial, quer para a formação pós-graduada, existem diferenças significativas nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, pelo que se conclui que a formação específica assume particular relevância como fator de mudança de atitudes promotoras da educação inclusiva.

Quanto à experiência prévia com alunos com NEE, esta não se mostrou relacionada com o desenvolvimento de atitudes mais positivas, resultados que contrariam outros trabalhos com professores em exercício de funções (Avramidis e Kalyva, 2007; Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006), não se verificando o incremento da confiança no ensino a alunos com NEE, resultante do desenvolvimento de experiência e capacidades que costumam ocorrer ao longo deste processo (Avramidis e Norwich, 2002). Por outro lado, dada a neutralidade da relação, também concluímos pela inexistência de efeitos negativos desta variável nas atitudes dos professores, que pode suceder quando se verificam experiências negativas com o processo de inclusão, ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b).

Na amostra, quarenta docentes (12,5%) nunca trabalharam com alunos com NEE ao longo da sua carreira profissional, enquanto apenas três professores (1,1%) referiram nunca colaborar com o docente de educação especial. Portanto, a grande maioria dos docentes já foi chamada a responder às necessidades dos alunos com NEE nas suas salas de aula, revelando a relevância do estudo das suas atitudes, bem como da colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, essencial no processo de inclusão de alunos com NEE (Ripley, 1997; Villa *et al.*, 2005; Wood, 1998) e necessário em processos educativos inovadores (Hargreaves, 1998). A colaboração reside na troca de informações, com 66 docentes (23,7%) a fazerem-no mensalmente e 107 (38,4%) semanalmente, seguida do desenvolvimento de estratégias e da colaboração na avaliação dos alunos, sendo o trabalho cooperativo na sala de aula a atividade colaborativa menos frequente, com 144 professores (51,4%) a referirem que nunca acontece.

A colaboração entre professor de ensino regular e professor de educação especial acontece fundamentalmente fora da sala de aula e não em trabalho

direto junto dos alunos, coincidindo com os resultados verificados numa investigação levada a cabo em escolas do 1.º Ciclo da região de Lisboa (Sanches e Teodoro, 2007), estudo em que a atividade colaborativa mais frequente é a de reflexão/avaliação, o que não sucede com os docentes da nossa amostra. Tal suscita-nos alguma atenção, visto que a intervenção não pode depender apenas do professor da turma, requerendo uma monitorização realizada a partir de avaliações regulares e não tão espaçadas no tempo (Correia, 2008a), enquanto os resultados sugerem que a avaliação conjunta apenas ocorre nos momentos a que, legalmente, os professores estão obrigados (final de período, nas reuniões de avaliação sumativa). A abordagem inclusiva deve ocorrer ao nível individual antes de se estender à organização (Ainscow e Miles, 2008), exigindo o desenvolvimento de processos colaborativos internos por parte dos professores (Kugelmass, 2001), sendo eles próprios que reconhecem a importância da colaboração entre o professor do ensino regular e o de educação especial e que, quando questionados, afirmam que deve ocorrer pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997) ou mesmo diariamente (Austin, 2001); no entanto, os nossos resultados sugerem que tal frequência de colaboração ainda se encontra longe de concretizar.

Ao estudar a relação entre as atitudes dos professores do regular e a frequência de colaboração que ocorre com o professor de educação especial, encontramos relações significativas, de sinal positivo, na subescala 2 ($r=0,171$; $p<0,01$) e no fator 1 ($r=0,171$; $p<0,01$), estando a colaboração fortemente associada à predisposição dos docentes para a inclusão na sua turma do regular, independentemente da problemática (subescala 2), sendo maior a rigidez nas atitudes dos professores face aos fundamentos e princípios da educação inclusiva definidos na subescala 1, onde os valores obtidos não identificam uma associação estatisticamente significativa ($r=0,102$; $p=0,095$). A colaboração depende dos compromissos construídos entre profissionais, do seu relacionamento pessoal, do estilo de ensino ou do tempo para planificarem (Lopes *et al.*, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003), sugerindo os nossos resultados que a partilha de experiências e conhecimentos se relaciona com a verificação de mudanças positivas nas atitudes dos envolvidos que, associadas à melhoria de competências, acabam por se refletir positivamente nos progressos dos alunos com NEE (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003).

O fator sentimento de autoeficácia apresenta $M=2,71$ ($DP=0,44$), com valor superior ao ponto intermédio da escala, sugerindo que os professores se consideram eficazes no trabalho com alunos com NEE, acreditando que

possuem as capacidades necessárias para melhorar as suas aprendizagens e contribuir para o seu progresso. Além disso, o estudo da relação entre o sentimento de autoeficácia e as atitudes perante a inclusão de alunos com NEE permite verificar uma correlação de sinal positivo muito significativa com as atitudes dos professores em todos os níveis de análise (subescala 1: $r=0,347$; $p<0,01$; subescala 2: $r=0,289$; $p<0,01$; fator 1: $r=0,353$; $p<0,01$), mostrando que, quanto mais elevado o sentimento de autoeficácia dos professores, mais positivas as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE, o que corrobora outras investigações onde se sublinha que a falta de eficácia percebida pelos professores se relaciona com atitudes mais negativas (Coutsocostas e Alborz, 2010) e que os professores com atitudes mais positivas mostram-se mais eficazes, ao proporcionarem mais momentos de participação e melhores níveis de sucesso aos seus alunos (Elliot, 2008).

Quanto ao fator disponibilidade de recursos e apoio percebido, o grande número de alunos na sala de aula é a maior dificuldade encontrada pelos professores, tal como acontece noutros estudos (Avramidis e Norwich, 2002); contudo, contraria alguma investigação (Demeris *et al.*, 2007) e autores portugueses (Rodrigues, 2006), que consideram que a justificação da impossibilidade de serem desenvolvidas práticas inclusivas em classes com mais alunos é uma falsa questão. A falta de materiais pedagógicos específicos é o segundo recurso mais deficitário, seguido de não terem tempo para articular com outros professores e especialistas, nem tempo para responder às necessidades dos alunos na sua sala de aula; apontam-se igualmente outros estudos sobre a falta de recursos materiais (Grácio *et al.*, 2009) e a falta de tempo identificada como uma barreira à colaboração com o professor de educação especial (Ripley, 1997; Van Reusen *et al.*, 2001). O apoio por parte do diretor da escola ou agrupamento é o suporte mais pontuado pelos inquiridos, sendo o apoio que menos dificuldades coloca à inclusão de alunos com NEE. Globalmente, podemos verificar que o valor médio obtido para o fator recursos e apoio/suporte percebidos ($M=2,15$; $DP=0,43$) é inferior ao dos restantes fatores: *sentimento de autoeficácia* (já apresentado) e *capacidade profissional/conhecimentos percebidos* (a analisar de seguida). Os resultados sugerem a importância dos recursos e apoios como um fator limitador da inclusão de alunos com NEE, pelo que deve ser encarado com a devida relevância, sob pena de deixarmos crescer dúvidas e confusões e estarmos a comprometer o processo de desenvolvimento da educação inclusiva (Correia, 2008a; Freire e César, 2003; Morgado, 2009a; Rodrigues, 2006). Ao estudar a relação entre as atitudes e este fator, existem relações significativas, de sentido positivo,

para a subescala 2 ($r=0,136$; $p<0,05$) e muito significativas para a subescala 1 ($r=0,224$; $p<0,01$) e o fator 1 ($r=0,195$; $p<0,01$), o que nos leva a concluir que existe uma correlação entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à sua inclusão. Os resultados atestam a associação entre as variáveis em estudo, corroborando resultados encontrados noutras investigações entre os recursos/apoio e as atitudes dos professores (Coutsocostas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Santos e César, 2010; Villa *et al.*, 2005). Os professores que mostram uma maior predisposição para incluir alunos com NEE são também aqueles que menos limitações encontram nos recursos e apoios disponíveis, pois sendo um fator fundamental na promoção de uma escola mais inclusiva, ele é menos relevante quanto mais positivas forem as atitudes.

Relativamente ao último fator em estudo, a perceção de capacidade profissional e conhecimentos relevantes para o trabalho com alunos com NEE, a concordância é inferior para o conhecimento de estratégias que permitam adequar o processo de aprendizagem de todos os alunos (incluindo os que apresentam limitações relacionadas com deficiências, em que 65% dos professores consideram não ter este conhecimento) e superior para a tentativa de ajudar os alunos a encontrar formas de lidar com as emoções. O valor médio do fator em análise ($M=2,66$; $DP=0,43$) mostra que se aproxima do valor conseguido no fator *sentimento de autoeficácia*. O estudo da associação existente entre os conhecimentos percebidos pelos professores e as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE permite identificar uma associação muito significativa entre todas as variáveis (subescala 1: $r=0,195$; $p<0,01$; subescala 2: $r=0,261$; $p<0,01$; fator 1: $r=0,277$; $p<0,01$), concluindo-se que a uma maior perceção de conhecimentos e capacidades para o trabalho com alunos com NEE correspondem atitudes mais positivas, apontando no mesmo sentido outras investigações que realçam a referida associação, em diferentes domínios (Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Coutsoconstas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Loreman *et al.*, 2007).

6.3. Conhecer as necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos

Destaca-se a necessidade de um menor número de alunos por turma, assinalada por 292 professores (90,4%), o que confirma a sua preponderância no processo de inclusão, também identificada por Grácio *et al.* (2009) como

a principal necessidade ao nível da sala de aula, através da redução do *ratio* professor/aluno. Surgem, a seguir, o indicador tempo (n=248; 76,8%) e os recursos humanos (n=238; 73,7%) e materiais (n=236; 73,1%). Depois é indicada a necessidade de formação na área das NEE/Educação especial (n=230; 70,0%) e a formação em estratégias de ensino e/ou colaboração (n=209; 64,7%). Entre as necessidades menos prementes estão o apoio dos pais (n=130; 40,2%), o apoio da administração educativa (n=101; 31,3%) e a influência no processo de decisão relativo aos alunos com NEE (n=109; 33,7%). Menos de um terço dos inquiridos expressa a necessidade do apoio da administração educativa e, ao mesmo tempo, mais de dois terços identificam necessidades ao nível dos recursos humanos e materiais, não sendo reconhecida a responsabilidade da estrutura administrativa no processo. Os resultados sugerem ainda uma desresponsabilização por parte dos professores do regular no processo de sinalização de alunos e medidas educativas a aplicar, com consequências limitadoras na correta caracterização da problemática, essencial à intervenção (Correia, 2008a; Morgado, 2009a).

7. CONCLUSÃO

O fundamental do processo de inclusão são os princípios que formula e os valores que defende, no sentido de assegurar que o aluno com NEE seja visto como um membro valorizado e necessitado na comunidade escolar, em todos os seus aspetos. Para o conseguir são requeridas mudanças inovadoras em todos os níveis do sistema educativo, por todos os seus intervenientes. No entanto, “Embora a legislação e regulamentação definam e determinem a estrutura e organização do sistema escolar, grande parte da inovação na sala de aula e nos currículos resulta das descobertas, perspectivas e experiências dos professores” (Whitaker, 2000: 9), ou seja, as suas atitudes, essenciais no processo de construção e desenvolvimento da educação inclusiva (Ainscow, 1998; Avramidis e Norwich, 2002; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Henning e Mitchell, 2002).

As atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE são, globalmente, positivas, embora mais positivas face aos fundamentos e princípios subjacentes à inclusão de alunos com NEE do que perante a aceitação dos mesmos nas salas de aula, sendo particularmente negativas para as problemáticas que colocam maiores dificuldades às aprendizagens, como a multideficiência, distúrbios comportamentais, perturbações do espectro do autismo e limitações intelectuais. As atitudes são mais

positivas entre os professores do 1.º Ciclo, especialmente face à inclusão numa turma regular de alunos com NEE e não se verificam mais resistências no Ensino Secundário do que as encontradas no 3.º Ciclo. O género e a formação não influenciam de forma significativa as atitudes. Quanto ao tempo de serviço docente, os professores com 15 a 25 anos de serviço revelam maiores resistências à educação inclusiva, o que, segundo Huberman (1995), pode ser explicado pela vivência profissional de fracassos ou reformas estruturais com que menos se identificam. A formação na área das NEE/EE foi determinada como promotora de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, quer ao nível da formação inicial, quer da formação em serviço, onde assume papel relevante a formação especializada, sendo também relevante o número de horas de formação. Não se verificaram diferenças, nem positivas nem negativas, nas atitudes dos professores face à inclusão quando comparados em função da experiência de ensino a alunos com NEE.

A frequência com que ocorre a colaboração entre o professor de ensino regular e o de educação especial está fortemente associada às atitudes dos professores: quanto mais vezes se encontram os profissionais para cooperar na organização e implementação do processo de ensino dos alunos com NEE, mais favoráveis são as atitudes dos professores do regular. Tendo em conta que a frequência da colaboração pode ser aumentada, pode ser conseguida uma elevação dos níveis de qualidade do processo inclusivo dos alunos com NEE. Os respondentes consideram-se eficazes quando trabalham com alunos com NEE, reconhecendo, igualmente, possuírem os conhecimentos necessários ao desempenho da sua função com estes alunos, variáveis que estão relacionadas com a predisposição dos professores para a inclusão de alunos com NEE. A disponibilidade de recursos e apoio é um fator tido pelos professores como um obstáculo à implementação de processos inclusivos, sendo a dimensão da turma considerada a maior barreira, seguida da perceção de falta de tempo para responder às necessidades dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. A uma maior atitude inclusiva dos professores corresponde uma maior valorização dos recursos e apoios existentes; ou seja, um professor com atitudes mais positivas não identifica nos recursos e apoios o mesmo nível de limitações que um seu colega menos predisposto à implementação do processo inclusivo.

No quadro dos resultados obtidos, consideramos pertinente apresentar as seguintes recomendações: *i)* organização de horários docentes com a marcação de tempos letivos a utilizar para articulação e colaboração entre

professores, designadamente o professor de educação especial; *ii*) formação de turmas assente essencialmente em critérios pedagógicos, considerando as características dos alunos que as integram; *iii*) maior implementação de estratégias colaborativas com o professor de educação especial em contexto de sala de aula, na concretização do processo de ensino e aprendizagem; *iv*) dotação das escolas de recursos essenciais como prioridade assumida centralmente e ao nível da gestão das escolas, o que seria facilitado pela criação de centros de recursos locais, materiais e humanos, adstritos a um conjunto de escolas ou agrupamentos; *v*) formação específica como uma aposta essencial no processo inclusivo, com os projetos formativos a desenvolverem uma postura reflexiva, colaborativa e de resolução de problemas, orientada para a mudança, permitindo a superação do carácter tradicionalmente individualista da formação dos professores (Garcia, 1999); *vi*) criação de mecanismos que incentivem à obtenção de formação especializada; *vii*) corrigir a omissão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), atualmente em vigor, relativamente à obrigatoriedade da inclusão de unidades curriculares versando a temática das NEE/Educação especial nos cursos de formação inicial de professores.

Terminamos realçando que o percurso da educação inclusiva é um caminho nunca acabado, exigindo o desenvolvimento de competências individuais mais específicas, no quadro de uma organização escolar mais aberta ao exterior e à mudança.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1990). *Teacher Education Resource Pack: Student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M. e César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. e Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects – Unesco's Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. e Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

- Avramidis, E. e Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Boer, A. de; Pijl, S. J. e Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Burke, K.; Sutherland, C. e Teacher, S. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Bénard da Costa (1981). Educação especial. In M. Silva e I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, 307-354. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bénard da Costa (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1 e 2), 151-163.
- Camara, P. B.; Guerra, P. B. e Rodrigues, J. V. (1997). *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, J.; Gilmore, L. e Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, 123-142. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. e Cabral, M. C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, 17-43. Porto: Porto Editora.
- Coutsocostas, G.-G. e 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.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demeris, H.; Childs, R. A. e Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade -3 classrooms on the large-scale achievement scores of stu-

- dents without special needs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 609-627.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. e Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Florian, L. e Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Fortin, M.-F. (2000). Os objetivos da investigação e as suas questões ou hipóteses. In M.-F. Fortin (ed.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (2.ª ed.), 99-110. Loures: Lusociência.
- Fortin, M.-F. e Nadeau, M. (2000). A medida em investigação. In M.-F. Fortin (ed.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (2.ª ed.), 215-237. Loures: Lusociência.
- Freire, S. e César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, T. (1989). *A Integração Escolar de Alunos Deficientes na Europa Comunitária*. Lisboa: M.E./G.E.P., Unidade Nacional de Eurydice.
- Gibson, S. e Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilmore, L.; Campbell, J. e Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7.ª ed.). Paris: Dalloz.
- Grácio, M. L. F.; Borralho, A.; Candeias, A.; Pomar, C.; Chaleta, E.; Pires, H.; Vreese, J. C. et al. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. A. Candeias (coord.), *Educação Inclusiva: concepções e práticas*, 49-60. Évora: CIEP – Universidade de Évora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, 79-91. Porto: Porto Editora.

- Henning, M. B. e Mitchell, L. C. (2002). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 459000). Consultado em 23 julho 2010, em <http://www.ericdigests.org/2002-3/inclusion.htm>
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.), pp. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para todos: a integração escolar. In Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (1.ª ed.), 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, A.; Schwartz, E. e McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Koutrouba, K.; Vamvakari, M. e Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Kuester, V. M. (2000). *10 Years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?*. Apresentação ao International Special Education Congress, Manchester, England. Consultado em 13 junho 2010, em http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. M. Kauffman e J. A. Lopes (coords.), *Pode a Educação Especial Deixar de Ser Especial?*, 21-94. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A.; Monteiro, I.; Sil, V.; Rutherford, R. B. e Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Loreman, T.; Forlin, C. e Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), s/ páginas. Consultado em 29 outubro 2011, em <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Loreman, T.; Sharma, U.; Forlin, C. e Earle, C. (2005). Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education. *Apresentação na International Special Education Conference (ISEC) 2005*. Glasgow. Consultado em 29 outubro 2011, em www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_l/loreman_t.doc
- Luseno, F. K. (2001). *An Assessment of the Perceptions of Secondary Special and General Education Teachers Working in Inclusive Settings in the Commonwealth of Virginia*. Tese de Doutoramento em Administration and Supervision of Special Education. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University. Consultado em 6 junho 2010, em <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02132001-003827/unrestricted/FlosElectronicDissertation.pdf>

- Machado, F. A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Graetz, J.; Norland, J.; Gardizi, W. e McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Morgado, J. (2009a). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho*, 104-117. Braga.
- Morgado, J. (2009b). Os caminhos da educação inclusiva. In G. Portugal (org.), *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, 177-187. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nevin, A.; Cohen, J.; Salazar, L. e Marshall, D. (2007). A longitudinal study over three consecutive semesters: Impact of “Jumpstart for Inclusion” Workshop on student teacher perspectives on inclusive education. *Florida Educational Leadership*, 8(1), 58-64.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1 e 2), 139-149.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pomar, C.; Grácio, L.; Borralho, A.; Candeias, A.; Pires, H.; Chaleta, E.; Vreese, J. C. et al. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (coord.), *Educação Inclusiva: Concepções e práticas*, 61-72. Évora: CIEP – Universidade de Évora.
- Porcher, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Horizonte.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prom, M. (1999). Measuring perceptions about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(5), 38-42.
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between General and Special Education Teachers*. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409317). Consultado em 25 julho 2010, em <http://202.198.141.77/upload/soft/o-article/024/24071.pdf>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*, 299-318). S. Paulo: Summus Editorial.

- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Romi, S. e Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, (14), 156-184.
- Shade, R. A. e Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Sosu, E.; Mtika, P. e Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- Trent, S. C.; Driver, B. L.; Wood, M. H.; Parrott, P. S.; Martin, T. F. e Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All. Background document: meeting basic learning needs: a vision for the 1990's (ED/90/CONF/205/1)*. Jomtien-Tailândia: Inter-Agency Commission, WCEF (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Van Reusen, A. K.; Shoho, A. R. e Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Villa, R. A.; Thousand, J. S.; Nevin, A. e Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, pp. 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wilson, G. D. (1986). Atitudes. In H. J. Eysenck e G. D. Wilson (ed.), *Manual de Psicologia Humana*, 295-317. Coimbra: Livraria Almedina.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.

Zoniou-Sideri, A. e Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Legislação

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

ABSTRACT: This work aims to understand mainstream school teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs (SEN) and the variables that influence them, as well as identify the needs indicated by the teachers to work with these students in inclusive environments. A study was conducted with a sample of 323 teachers from rural and urban areas from coast and inland Portugal, who taught primary and secondary education.

The results show that, overall, teachers have positive attitudes, but revealing contradictions, particularly regarding the inclusion of all students with SEN. The demographic variables: level of education, gender and academic qualifications; and experience of teaching pupils with SEN do not influence the attitudes of teachers, whereas the service time has some influence and specific training yields better attitudes of teachers towards the inclusion of students with SEN. This attitudes are positively associated with the factors feelings of self-efficacy, perception of knowledge, support/ resources and collaboration with the special education teacher. To improve inclusion, teachers identify as needs: smaller classes, more time, human resources, materials and training.

KEYWORDS: attitudes, inclusion, innovation, inclusive education.

ANEXO: QUESTIONÁRIO

PARTE A – Dados pessoais e profissionais

A. Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua situação e complete com os dados solicitados.

1. Sexo M F

2. Escola onde é docente EB1 EB1,2
 EB2,3 EB 2,3/S
 SECUNDÁRIA

2.1. Nível de ensino das turmas que leciona (2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário)

Só turmas do 2.º Ciclo Só turmas do 3.º Ciclo
 Só turmas do Secundário Turmas do 2.º e 3.º Ciclos
 n.º de turmas do 2.º Ciclo: ____ n.º de turmas do 3.º Ciclo: ____
 Turmas do 3.º Ciclo e Secundário
 n.º de turmas do 3.º Ciclo: ____ n.º de turmas do Secundário: ____

3. Anos de serviço docente (até agosto de 2010): ____

4. Habilitações académicas

Bacharelato ou equivalente
 Licenciatura ou equivalente
 Mestrado – Qual? _____
 Doutoramento – Qual? _____
 Outra – Qual? _____

5. Formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial

5.1. Na sua Formação Inicial teve disciplinas relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais e/ou Educação Especial?

Sim Não

5.2. Tem Formação Especializada na área de Educação Especial (curso de especialização/pós-graduação)?

Sim Não

5.3. Durante o seu percurso profissional, frequentou outra formação (formação contínua, *workshop*, seminário...) versando temáticas relacionadas com as NEE e/ou Educação Especial?

Sim Não

Se respondeu Sim, num total de _____ horas

6. Experiência docente com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

6.1. Tem ou já teve alunos com NEE com medidas de educação especial previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, integrados a tempo parcial ou total em turmas por si lecionadas nos últimos anos letivos (desde 2008-09)?

Sim Não

6.2. Se respondeu Sim assinale a sua situação, indicando o número de alunos com NEE, com medidas previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro:

No presente ano letivo (2010-11) _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);

No ano lectivo de 2009-10 _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);

No ano lectivo de 2008-09 _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008).

PARTE B – Atitudes e perceções dos professores

B. Assinale com um X a alternativa que melhor exprime a sua concordância relativamente às afirmações apresentadas, de acordo com a seguinte escala:

1 Discordo muito 2 Discordo 3 Concordo 4 Concordo muito

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Estou disposto(a) a adequar o processo de ensino/aprendizagem às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações decorrentes de deficiência. | | | | |
| 2. Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos. | | | | |
| 3. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente do grau da sua deficiência) pode integrar turmas regulares. | | | | |
| 4. Acredito que muitos dos alunos com NEE não têm as capacidades necessárias para dominarem o currículo comum. | | | | |
| 5. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente das suas limitações) pode realizar aprendizagens curriculares quando inseridos na sala de aula regular. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 6. Acredito que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares semelhantes. | | | | |
| 7. Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos. | | | | |
| <i>Na minha opinião, pode ser inserida em turmas regulares a maioria dos alunos com NEE resultantes de limitações devidas a:</i> | | | | |
| 8. Dificuldades de aprendizagem | | | | |
| 9. Distúrbios comportamentais | | | | |
| 10. Deficiência nas funções motoras | | | | |
| 11. Deficiência nas funções auditivas | | | | |
| 12. Deficiência nas funções visuais | | | | |
| 13. Distúrbios de comunicação, linguagem e fala | | | | |
| 14. Problemas de saúde | | | | |
| 15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas | | | | |
| 16. Multideficiência (deficiência nas funções mentais e deficiência motora e/ou sensorial) | | | | |
| 17. Perturbações do espectro do autismo | | | | |
| 18. Quando os alunos com NEE têm dificuldades com uma tarefa, sou capaz de a ajustar ao seu nível de realização. | | | | |
| 19. Quando os alunos com NEE revelam problemas com as tarefas propostas, consigo avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades. | | | | |
| 20. Se um aluno com NEE é incapaz de se lembrar de conteúdos dados numa aula, sei como melhorar a sua capacidade de reter a informação na aula seguinte. | | | | |
| 21. Tenho as competências necessárias que me permitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE. | | | | |
| 22. Se algum(a) aluno(a) mostrar um comportamento perturbador na minha sala de aula, tenho a certeza de que sei como redirecionar o seu comportamento. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 23. Tenho a colaboração de um professor de educação especial na minha sala de aula quando necessito. | | | | |
| 24. Materiais pedagógicos específicos e adequados a alunos com NEE estão disponíveis para utilizar na minha sala de aula quando necessário. | | | | |
| 25. Os pais dos alunos com NEE colaboram comigo. | | | | |
| 26. Tenho o apoio do diretor da minha Escola/Agrupamento relativamente aos alunos com NEE. | | | | |
| 27. Tenho tempo suficiente para articular com outros professores e especialistas que trabalham com os alunos com NEE. | | | | |
| 28. Tenho tempo suficiente para participar em reuniões para tratar de assuntos respeitantes aos alunos com NEE. | | | | |
| 29. Tenho tempo suficiente para atender às necessidades dos alunos com NEE na minha sala de aula. | | | | |
| 30. O grande número de alunos na sala de aula torna difícil responder às necessidades dos alunos com NEE. | | | | |
| 31. Conheço várias estratégias que me permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE resultantes de limitações devidas a deficiência. | | | | |
| 32. Conheço características dos alunos com NEE. | | | | |
| 33. Conheço os normativos legais que regulam a educação especial. | | | | |
| 34. Conheço estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros(as) professores(as) em salas de aula de turmas que integrem alunos com NEE. | | | | |
| 35. Conheço estratégias de gestão de comportamento necessárias ao controlo de comportamentos de alunos. | | | | |
| 36. Tento ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções. | | | | |

PARTE C – Colaboração com o(a) Professor(a) de Educação Especial e Necessidades

C1. Assinale com um X a opção que melhor indica a frequência com que, relativamente aos seus alunos com NEE, colabora com o professor de Educação Especial (assinale não aplicável caso não tenha nem nunca tenha tido alunos com NEE com medidas educativas no âmbito da educação especial):

| | Semanalmente | Mensalmente | Trimestralmente | Nunca | Não aplicável |
|---|--------------|-------------|-----------------|-------|---------------|
| • no desenvolvimento de estratégias | | | | | |
| • na troca de informações (progressos do(s) aluno(s), estratégias aplicadas...) | | | | | |
| • em trabalho cooperativo na sala de aula | | | | | |
| • para avaliação dos alunos | | | | | |
| • Outra colaboração a) | | | | | |

a) Que tipo de colaboração? _____

C2. Nas áreas descritas assinale com um X aquela(s) (pode assinalar mais do que uma) que indicam a(s) sua(s) necessidade(s) enquanto docente para trabalhar com alunos com NEE na sala de aula regular:

| A. Apoio: | |
|--|--|
| 1. Da administração educativa (Escola, DRE, ME). | |
| 2. Dos pais dos alunos com NEE. | |
| 3. Mais recursos humanos. | |
| 4. Mais recursos materiais. | |

| | |
|--|--|
| B. Formação: | |
| 1. Na área das NEE/Educação Especial. | |
| 2. Em estratégias de ensino e/ou de colaboração. | |
| 3. Em gestão de comportamento. | |
| 4. Em estratégias de comunicação e/ou resolução de conflitos. | |
| C. Tempo e Influência: | |
| 1. Mais tempo para colaborar e planificar com os outros | |
| 2. Mais influência no processo de decisão (sinalização de alunos, medidas a aplicar...). | |
| D. Dimensão da turma: | |
| 1. Turmas com um menor número de alunos. | |
| E. Outras necessidades (indique qual ou quais): | |
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |

Muito obrigado pela colaboração.