

AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Catarina Sampaio

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
catarina_g_f_s@hotmail.com

José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
jmorgado@ispa.pt

Resumo

O presente trabalho apresentou como objetivo analisar as atitudes de 79 professores Portugueses do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (E.B.) face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em função das variáveis “género”, “formação em Educação Especial”, “frequência em ações de formação sobre Educação Especial”, “tempo de serviço” e “experiência atual de ensino de alunos com NEE”. Os dados foram obtidos através da aplicação de um instrumento de avaliação que foi adaptado para a população portuguesa, a escala *ATIES- “Attitudes Toward Inclusive Education Scale”*. Os resultados demonstraram que as atitudes dos professores com formação em Educação Especial e que frequentaram ações de formação relacionadas com Educação Especial foram significativamente mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular do que as atitudes dos professores que não apresentaram qualquer formação nesta área. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos grupos de professores em função das restantes variáveis. De um modo geral, a amostra de professores do nosso trabalho evidenciou atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular. Este trabalho veio salientar a importância da formação em Educação Especial para o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente à inclusão de alunos com NEE.

Palavras-chave: Atitudes; Educação inclusiva; Formação em educação especial.

Abstract

The purpose of the present work was to examine the attitudes of 79 Portuguese First Grade teachers towards the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) taking into account the following variables: “gender”, “training in Special Education”, “short-term training in Special Education”, “time of professional experience” and “active experience in teaching students with SEN”. Data were collected using a specific instrument, *ATIES- “Attitudes Toward Inclusive Education Scale”* adapted to the Portuguese population. The results of the study showed that teachers with training in Special Education and who had been involved in short-term training in Special Education were found to have significantly more positive attitudes toward the inclusion of students with SEN compared to those with no training in Special Education. The other variables had no impact on the teachers’ attitudes towards inclusion of students with SEN. In a general way, participants showed positive attitudes toward the inclusion of students with SEN. The present work has revealed the importance of having training in Special Education in the development of positive attitudes toward the inclusion of students with SEN.

Keywords: Attitudes; Inclusive education; Training in special education.

Introdução

Nos dias de hoje, a inclusão escolar da pessoa com NEE constitui-se um tema de grande relevância, tendo vindo a apropriar-se de um espaço cada vez mais alargado e central no âmbito de debates do domínio político que postulam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000; O’Donogue & Chalmers, 2000; Silveira & Neves, 2006). Com a emergência do paradigma inclusivo na década de 90 do século XX, em Portugal, como resultado dos debates inscritos na Conferência Mundial sobre NEE e da Declaração de Salamanca (Forlin, Keen & Barret, 2008; Sanches & Teodoro, 2006), as políticas educativas defendem a inclusão de uma população maior e mais diversificada nas escolas regulares, através de uma regulação da organização estrutural e da mobilização de respostas apropriadas a todos os alunos (DGIDC, 2006; M.E., 2008).



Tendo em consideração que os sistemas educativos têm sofrido alterações que têm implicado alguma pressão nos agentes educativos da comunidade escolar, em particular, nos professores de ensino regular pela introdução de ajustamentos no seu desempenho (Morgado, 2003), tem-se constatado que embora os professores, de um modo genérico, concordem com o conceito de inclusão (e.g. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b), a sua maioria identifica um leque de dificuldades inerentes ao processo da inclusão educativa (Capellini & Rodrigues, 2009; Castro, 1997; Kafrouni & Pan, 2001; Tessaro, Waricoda, Bolonheis & Rosa, 2005; Vitta, Silva & Moraes, 2004).

Decorridos mais de quinze anos após a Declaração de Salamanca, ainda é possível identificarmos um conjunto de barreiras face à Educação Inclusiva sob a forma de atitudes não inclusivas (Watkins, 2007 cit. por Hassamo, 2009), pelo que ao longo das últimas décadas têm sido conduzidos inúmeros estudos sobre as atitudes dos professores face à Educação Inclusiva de crianças com NEE (e.g. Avramidis et al., 2000a; Bradshaw & Mundia, 2006; Cook et al., 2000; Fields, 2007; Lambe & Bones, 2007; Omote & Junior, 2011; Sharma, Ee & Desay, 2003; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006; Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Sharma, Moore & Sonawane, 2009) cujos resultados permitiram constatar que as atitudes dos professores face a esta temática constituem uma das variáveis mais influentes no sucesso dos procedimentos que visam a inclusão educativa (Hastings & Oakford, 2003; Omote & Junior, 2011). Assim, o objetivo da presente investigação consistiu em conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular.

Enquadramento Teórico

A educação inclusiva na atualidade e o papel dos professores

Nas últimas duas décadas, a legislação e as políticas de um conjunto de países, seguidoras dos princípios da Declaração de Salamanca e das iniciativas das Nações Unidas, resultaram na inclusão de um número cada vez mais alargado de alunos com NEE nas escolas de ensino regular e num declínio do número destes alunos no ensino especial (Leyser & Greenberger, 2008). A Declaração de Salamanca foi adotada por 92 países, entre os quais Portugal, e iniciou uma “revolução” na organização das escolas, abraçando o seguinte princípio fundamental:

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 7).

A vasta literatura a nível nacional e internacional sobre o tema da Educação Inclusiva tem vindo a confirmar tendências em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, pelo que atualmente o conceito de inclusão faz parte dos discursos dos políticos e de outros atores do sistema educativo que, por vezes de um modo pouco consciente, caracterizam os modelos e as práticas vigentes como inclusivos e, no entanto, numa análise atenta, deparamo-nos com formas subtis de exclusão ou de segregação que ainda hoje subsistem nos sistemas educativos (Felizardo, 2010). Ora, a mudança de um sistema educativo tradicional que se caracterizou por ser excludente para um sistema educativo que tem como objetivo a criação de respostas de qualidade às necessidades educacionais de todos, inclusivamente às dos alunos com NEE, tem-se refletido num processo complexo de transformação quer a nível do “pensar” educacional, quer da “práxis” de ensino quotidiana (Silva & Aranha, 2005).

A inclusão educativa como processo passou então a exigir uma nova escola e uma nova sociedade que têm vindo a abraçar diferentes atitudes e posturas tendo em consideração a necessidade de alterações nos currículos, nas metodologias de avaliação, na formação de gestores, de professores e de funcionários da escola para a implementação de uma política educativa mais democrática (Capellini & Rodrigues, 2009). As mudanças organizativas e curriculares que têm vindo a produzir-se têm que ver com a capacidade de tomar decisões que garantam a resposta à diversidade e à individualidade sem existirem quaisquer coordenadas para tal e com a criação de currículos flexíveis que visem responder às características particulares de cada aluno, e ainda com o desenvolvimento de competências profissionais, tais como o trabalho em equipa entre profissionais e o exercício de uma prática sistémica caracterizada pelo trabalho colaborativo entre a escola, os pais e a comunidade (Mesquita, 2004).

Como tal, a questão da inclusão educativa, do ponto de vista dos profissionais



passou a assumir-se como um exercício de cidadania da totalidade da comunidade educativa, pelo que a resposta às dificuldades educativas passou a ser interpretada como um desafio da comunidade escolar contemplando a valorização dos professores a nível social e profissional e a implementação de políticas educativas condutoras de mecanismos de valorização destes agentes educativos (Morgado, 1999).

Ao longo do tempo predominou a ideia de que os professores de ensino regular não seriam dotados de competências técnico-pedagógicas que lhes possibilitassem trabalhar com alunos com NEE, pelo que estes alunos eram encaminhados para os professores de ensino especial que segundo o modelo diagnóstico lhes proporcionavam ensino alternativo (Morgado, 2003). Com a inclusão de crianças com NEE nas salas de aula normais, os professores de ensino regular começaram a assumir a responsabilidade de educar e ensinar todas as crianças, independentemente das suas características socio-individuais, pelo que a profissão de docente de ensino regular tem vindo a complexificar-se e a integrar práticas progressivamente mais exigentes (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). O que efetivamente tem acontecido é que de um modo geral as licenciaturas não têm estado preparadas para assumir a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade em salas de aula inclusivas, o que tem vindo a refletir-se num tipo de inclusão precária (Pletsch, 2009).

Assim, da necessidade de implementação de práticas inscritas em modelos de intervenção mais diferenciados e em abordagens inovadoras do percurso educativo dos alunos que visam o desenvolvimento da qualidade nas escolas (Morgado, 2003), assistimos a uma centralização das exigências educativas no professor de ensino regular que tem de adaptar-se a novas conceptualizações sobre o seu papel enquanto agente educativo que deve assegurar a resposta às necessidades individuais de todos os seus alunos e que, para isso, deve realizar uma atualização constante dos seus conhecimentos e competências a par de uma formação de qualidade (Porter, 1997 cit. por Morgado, 2003). Perante a inevitável mudança do papel do professor com a implementação de um modelo educativo inclusivo, o professor de ensino regular deve, então, adquirir os conhecimentos e as competências exigidas para um ensino de qualidade, devendo ser capaz de proceder à avaliação das necessidades especiais, de adaptar currículos, de utilizar apoios tecnológicos e de mobilizar metodologias de ensino capazes de responder às características individuais de todos os seus alunos (Mesquita, 2004). Surge, ainda, a necessidade de uma reflexão por parte destes agentes educativos face à sua posição perante a Educação Inclusiva, pelo que se

torna pertinente o estudo das atitudes do corpo docente face a esta temática (Avramidis & Kalyva, 2007; Bradshaw & Mundia, 2006; O'Donoghue & Chalmers, 2000).

As atitudes dos professores face à educação inclusiva

Constituindo parte da agenda das problemáticas em torno da Educação Inclusiva, as atitudes dos professores relativamente à inclusão têm vindo a ser investigadas nos últimos anos (Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005). Com início na década de 80 do século anterior, têm sido conduzidos estudos até ao século XXI cuja temática incidiu sobre a noção de atitude no âmbito da Educação, nomeadamente no contexto da Educação Inclusiva (e.g. Avramidis et al., 2000a; Avramidis et al., 2000b; Bradshaw & Mundia, 2006; Cook et al., 2000; Fields, 2007; Forlin, Hattie, & Douglas, 1996; Forlin, Tait, Carroll & Jobling, 1999; Forlin, Jobling & Carroll, 2001; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009; Lambe & Bones, 2007; Loreman et al., 2005; Morgado, 2003; Omote & Junior, 2011; Sharma & Desay, 2003; Sharma et al., 2006; Sharma et al., 2008; Sharma et al., 2009).

Destes estudos tem-se constatado que as atitudes dos professores têm um impacto significativo no sucesso da implementação de um modelo inclusivo na medida em que as atitudes condicionam as suas práticas pedagógicas (e.g. Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Norwich, 2002; Bender, Vail & Scott., 1995; Campbell & Gilmore, 2003; Cook, 2001; Forlin et al., 1996; Gomes & Barbosa, 2006; Hastings & Oakford, 2003; Kuester, 2000; Moberg, 2003 cit. por Coutsocostas & Alborz, 2010; Omote & Junior, 2011; Ward, Center & Bochner, 1994). De um modo genérico, os professores não têm vindo a envolver-se numa formação especializada para lidar com a nova realidade, isto é, a de lecionar em classes inclusivas, tendo em consideração que uma formação de qualidade não consiste meramente na capacitação do pessoal docente para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e no domínio da utilização de uma vasta variedade de recursos, mas deve vincular-se a uma nova visão de ensino e de aprendizagem, alicerçada em atitudes favoráveis à inclusão (Omote, 2005). Como tal, é de salientar que a maioria das decisões a serem tomadas bem como das medidas adotadas para o acolhimento positivo e a provisão do imprescindível suporte ao aluno com NEE, objetivando o convívio produtivo de toda a turma, dependem da correta compreensão da proposta da Educação Inclusiva e da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão por parte do professor (Avramidis



et al., 2000a; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Bender et al., 1995; Campbell & Gilmore, 2003; Cook, 2001; Forlin et al., 1996; Gomes & Barbosa, 2006; Hastings & Oakford, 2003; Kuester, 2000).

No domínio das investigações que se debruçaram sobre o estudo das atitudes dos professores face à inclusão educativa, diversos autores (e.g. Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Kalyva, 2007; Hastings & Oakford, 2003; Leyser & Greenberger, 2008; Romi & Leyser, 2006; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001) identificaram uma série de variáveis inerentes ao processo de formação das atitudes. Assim, a natureza da necessidade especial, a presença de recursos humanos e materiais necessários, o suporte familiar, a formação profissional, o género, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade, a formação em Educação Especial e a experiência no ensino do aluno com NEE são apenas algumas das variáveis que se relacionam criticamente com as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e que têm sido alvo de estudo de diversos autores (e.g. Gomes & Barbosa, 2006; Hastings & Oakford, 2003; Silveira & Neves, 2006), embora os seus efeitos específicos não sejam ainda completamente claros (Omote et al., 2005).

Não obstante a existência de resultados contraditórios, de um modo genérico podemos sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do género feminino (e.g. Avramidis et al., 2000b; Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom, 1992), por professores com formação em Educação Especial (e.g. Avramidis & Norwich, 2002; Center & Ward, 1987; Hastings & Graham, 1995; Loreman & Earle, 2007; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Sharma et al., 2006; Subban & Sharma, 2006) ou que frequentaram ações de formação relacionadas com a Educação Especial (e.g. Avramidis et al., 2000a; Balboni & Pedrabissi, 2000; Bender et al., 1995; Bennet, DeLuca & Bruns, 1997) por professores com menos tempo de experiência docente no ensino comum (e.g. Bennett et al., 1997; Center & Ward, 1987; Hastings & Oakford, 2003; Heflin & Bullock, 1999); por professores de Educação Especial (e.g. Balboni & Pedrabissi, 2000; Forlin et al., 1996; Taylor, Richards, Goldstein & Schilit, 1997) e, por fim, por professores com experiência no ensino de alunos com NEE (e.g. Avramidis et al., 2000a, Avramidis & Kalyva, 2007; Center & Ward, 1987; Cook et al., 2000; Coutsocostas & Alborz, 2010; Forlin et al., 2009; Lambe & Bones, 2007; Leyser & Greenberger, 2008; Romi & Leyser, 2006; Sharma et al., 2009; Van Reusen et al., 2001).

Metodologia

Tendo em consideração a importância do papel dos professores no processo da inclusão educativa (Hastings & Oakford, 2003; Kauffman, Gerber & Semmel, 1988, Omote & Junior, 2011), especificamente na relevância da construção de atitudes favoráveis face à educação inclusiva para que esta ocorra com sucesso (Hastings & Oakford, 2003; Omote & Junior, 2011, Pearman et al., 1992), adotámos como tema em estudo as atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à educação inclusiva de alunos com NEE. Assim, o problema em questão consistiu no seguinte: Quais as atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à educação inclusiva de alunos com NEE?

Diversos estudos têm sido conduzidos com o objetivo de averiguar possíveis relações entre variáveis de diversa natureza e o desenvolvimento de atitudes por parte dos professores (e.g. Avramidis et al., 2000a; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Campbell & Gilmore, 2003; Coutsocostas & Alborz, 2010; Gomes & Barbosa, 2006; Hastings & Oakford, 2003; Romi e Leyser, 2006; Scruggs & Mastropieri, 1996; Silveira & Neves, 2006) contudo, apresentando alguns resultados controversos (Omote et al., 2005). Como tal, a presente investigação teve como objetivo específico compreender as relações existentes entre algumas variáveis e as atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à educação inclusiva de alunos com NEE, pelo que as hipóteses delineadas se encontram seguidamente apresentadas.

Hipótese geral 1 - As atitudes dos professores face à educação inclusiva de alunos com NEE variam em função das suas características pessoais. Hipótese operacional - Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas face à educação inclusiva de alunos com NEE do que os professores do género masculino.

Hipótese geral 2 - As atitudes dos professores face à educação inclusiva de alunos com NEE variam em função da sua formação na área das NEE. Hipótese operacional 2.1- Os professores com formação em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva de alunos com NEE do que os professores que não têm formação em Educação Especial. Hipótese operacional 2.2 - Os professores que frequentaram ações de formação na área da Educação Especial apresentam atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva de alunos com NEE do que os professores que não frequentaram ações de formação



nesta área.

Hipótese geral 3 - As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE variam em função da sua situação profissional. Hipótese operacional - Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas face à educação inclusiva de alunos com NEE.

Hipótese geral 4 - As atitudes dos professores face à educação inclusiva de alunos com NEE variam em função da experiência atual de ensino de alunos com NEE. Hipótese operacional - Os professores com experiência atual de ensino de crianças com NEE apresentam atitudes mais positivas face à educação inclusiva de alunos com NEE.

Participantes

Utilizámos uma amostra não probabilística, de conveniência, constituída por 79 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de escolas dos Concelhos de Lisboa e de Sintra. Verificámos que 14 professores são do género masculino e 65 são do género feminino. Constatámos que 11 professores tiveram formação em Educação Especial e 44 professores frequentaram ações de formação relacionadas com a Educação Especial. Relativamente ao tempo de serviço, verificámos que 15 professores têm entre 1 a 7 anos de serviço; 25 professores têm entre 8 a 15 anos de serviço; 19 professores têm entre 16 a 25 anos de serviço; e 20 professores têm mais de 26 anos de serviço. Dos 79 professores da amostra, 59 professores têm experiência atual de ensino de alunos com NEE.

Instrumentos

Utilizámos um questionário constituído por duas partes: a primeira parte visou a recolha de informação relativa aos dados da amostra em questão, como a idade, o género, a formação em Educação Especial, o tempo de serviço, o tipo de função profissional que desempenham, a experiência atual de ensino de alunos com NEE e a área de NEE com que contactam; a segunda parte correspondeu a uma escala, designada *ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale)* e a sua utilização teve por objetivo avaliar as atitudes dos professores face à Educação Inclusiva. A *ATIES* é uma escala unidimensional, desenvolvida por Wilczenski (1992) que tem vindo a ser frequentemente utilizada em estudos que visaram avaliar as atitudes dos professores

face à Educação Inclusiva (Sharma et al., 2003; Wilczenski, 1995). Esta escala é constituída por 16 itens, sendo que cada item da escala é cotado no âmbito de uma escala de tipo-*Likert* constituída por uma classificação de 1 a 6, pelo que a classificação relativa ao ponto 1 corresponde a “Discordo Fortemente”, o 2 a “Discordo”, o 3 a “Discordo Parcialmente”, o 4 a “Concordo Parcialmente”, o 5 a “Concordo” e o 6 a “Concordo Fortemente”.

Um *score* individual nesta escala pode variar de 16 a 96, pelo que o primeiro valor referido anteriormente reenvia para a atitude menos favorável face à inclusão de alunos com NEE e o último para a atitude mais favorável face à inclusão destes alunos (Wilczenski, 1992). A média das atitudes pode variar de 1 a 6, sendo que valores inferiores ao ponto médio da escala (3.50) reenviam para atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE e valores superiores a esse ponto médio remetem para atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular (Wilczenski, 1992). Adaptámos a escala *ATIES* para a população portuguesa, e embora a escala *ATIES* estivesse validada, procedemos à sua Análise Fatorial Exploratória (AFE) e à testagem das suas qualidades métricas.

Design experimental

Optámos, então, por realizar um estudo correlacional de natureza quantitativa. Segundo Marôco (2011, p. 14), neste tipo de estudos o investigador limita-se a observar as variáveis, pelo que não exerce qualquer tipo de controlo ou de intervenção intencional sobre as variáveis em estudo. Assim, a escolha deste método possibilitou-nos verificar a relação existente entre as variáveis de interesse em estudo.

Procedimentos

Contactámos as direções dos agrupamentos de escolas públicas e privadas no Concelho de Lisboa e no Concelho de Sintra. Foram distribuídos inquéritos às direções dos agrupamentos destas escolas através da entrega de pedidos de autorização para a realização da presente investigação acompanhados de um documento com a explicitação dos objetivos deste projeto. Os membros responsáveis das direções de cada agrupamento-escola distribuíram os inquéritos pelos coordenadores de cada escola que por sua vez ficaram encarregues da distribuição dos mesmos pelos professores em cada uma das escolas.



Distribuámos um total de 120 inquéritos, dos quais apenas 79 foram recolhidos. As variáveis independentes do nosso instrumento de avaliação e que foram de interesse para o nosso projeto de investigação, tendo sido alvo de uma análise pormenorizada, foram as seguintes: “Género”, “Formação em Educação Especial”, “Ações de Formação sobre Educação Especial”, “Tempo de Serviço” e “Experiência Atual de Ensino de Crianças com NEE”. A variável dependente foi a “Atitude dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à Educação Inclusiva de Alunos com NEE”. O tratamento estatístico que nos possibilitou a análise dos dados foi realizado através do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para a comparação de dois grupos e do teste de Kruskal-Wallis para a comparação de dois ou mais grupos. Como nível de significância para as análises estatísticas realizadas, adotámos o valor de 0.05, uma vez que consiste num valor que é geralmente utilizado para decidir se algo é ou não realmente representativo da população teórica (Marôco, 2011, p. 55).

Apresentação dos Resultados

Começámos por realizar uma análise da média de respostas nos itens da escala de atitudes e constatámos que, de um modo genérico, a pontuação média variou entre o valor 3.85 e 5.50, o que veio a refletir que os professores inquiridos apresentaram uma média de atitudes positiva, na sua maioria, relativamente à inclusão de alunos com NEE, tendo em consideração que o ponto médio da escala se posiciona no valor 3.50 e que este valor reenvia para atitudes relativamente neutras face à inclusão de alunos com NEE, e que os valores de médias superiores a 3.50 reenviam para atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE.

Pretendemos, ainda, analisar as atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE em salas de aula de ensino regular em função de variáveis distintas consideradas relevantes pela literatura atual para a compreensão da problemática das atitudes no contexto da Educação Inclusiva. Deste modo, uma das variáveis demográficas consideradas de interesse no nosso projeto de investigação foi o género dos professores inquiridos. Procedemos, então, ao levantamento das médias de resposta na escala de atitudes para os dois grupos, tal como podemos observar na seguinte tabela.

Tabela 1

Médias na escala de atitudes em função da variável “Género”

Género	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Masculino	14	4,49	,83
Feminino	65	4,47	,95

Não obstante esta ligeira diferença encontrada entre a média das atitudes nos dois grupos, é de salientar que em ambos os grupos a média das atitudes face à inclusão de alunos com NEE foi, genericamente, bastante positiva. Constatámos não se verificarem diferenças estatisticamente significativas na média das atitudes entre os dois grupos de sujeitos ($U(79) = -0.289, p = 0.777$).

Em seguida, analisámos as médias de resposta na escala de atitudes em função da distribuição da variável “Formação em Educação Especial”. Tal como é possível observar na tabela 2, os professores que tiveram formação em Educação Especial apresentaram uma média de atitudes extremamente positiva face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular ($M=5.16$), enquanto os professores que não tiveram formação nesta área apresentaram um valor de média de atitudes inferior ao do grupo supracitado ($M=4.36$).

Tabela 2

Médias na escala de atitudes em função da variável “Formação em Educação Especial”

Formação em Educação Especial	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Não	68	4,36	,93
Sim	11	5,16	,52

Averiguámos se as diferenças de médias entre os dois grupos de sujeitos era significativa e constatámos existirem diferenças significativas entre os dois grupos de professores ($U(79) = -2.727; p=0.003$) verificando-se atitudes mais positivas no grupo de professores que teve formação em Educação Especial.

A “Frequência em Ações de Formação sobre Educação Especial” constituiu outra variável de interesse para a compreensão das atitudes dos professores da nossa amostra face à inclusão de alunos com NEE. Tal como podemos observar na tabela 3, os professores que frequentaram ações de formação sobre Educação Especial



apresentaram uma média de atitudes mais favorável relativamente à inclusão de alunos com NEE em salas de aula de ensino regular ($M=4.65$) do que os professores que não frequentaram ações de formação nesta área ($M=4.26$).

Tabela 3

Médias na escala de atitudes em função da variável “Frequência em Ações de Formação sobre Educação Especial”

Frequência em Ações de Formação sobre Educação Especial	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Não	35	4,26	1,03
Sim	44	4,65	,80

Constatámos existirem diferenças significativas entre estas duas categorias de sujeitos ($U(79) = -1.669$; $p = 0.048$), pelo que os professores que frequentaram ações de formação relacionadas com Educação Especial apresentaram atitudes mais positivas perante a inclusão de alunos com NEE ($M=4.65$) do que os professores que nunca frequentaram ações de formação relacionadas com esta área ($M=4.26$).

A variável “Tempo de Serviço” foi por nós considerada aquando da análise da distribuição da média de atitudes da nossa amostra de professores. Para esta análise, os professores foram inicialmente categorizados em cinco grupos em função das cinco etapas do Modelo de Desenvolvimento de Carreira de Gonçalves (1992). Contudo, visto termos uma amostra com uma dimensão muito reduzida de sujeitos quer na primeira quer na segunda etapa, optámos por juntar numa só categoria estes dois grupos iniciais de sujeitos, tal como é possível observar na tabela 4, o que implicou um ajuste no modo como inicialmente nos propusemos a analisar os resultados relativos a esta variável.

Tabela 4

Médias na escala de atitudes em função da variável “Tempo de Serviço”

Tempo de Serviço	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
até 7 anos	15	4,80	,65
8-15 anos	25	4,39	,95
16-25 anos	19	4,14	1,13
mais de 25 anos	20	4,65	,77

Concluimos não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos ($p=0.260$).

Analizamos o impacto da variável “Experiência Atual de Ensino” na média de atitudes dos professores da nossa amostra, tal como podemos observar na tabela 5.

Tabela 5
Média na escala de atitudes em função da variável “Experiência Atual de Ensino de Alunos com NEE”

Experiência Atual de Ensino de Alunos com NEE	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Não	20	4,53	,79
Sim	59	4,45	,97

Não encontramos diferenças significativas na média de atitudes entre o grupo de professores que atualmente leciona turmas com crianças com NEE e o grupo de professores que não tem experiência atual de ensino de turmas com alunos com NEE ($U(79) = -0.152$; $p=0.882$). Concluimos ainda que não obstante o grupo de professores que não tem experiência atual de ensino de alunos com NEE ter apresentado um valor de média na escala de atitudes ligeiramente mais elevado que o segundo grupo, ambos os grupos apresentaram uma média de atitudes favorável à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular.

Discussão dos Resultados

O presente projeto de investigação visou estudar as atitudes de uma amostra de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular. Tivemos a preocupação de analisar diversos fatores que, quer a nível nacional como internacional, têm vindo a ser associados à formação de atitudes dos professores perante a Educação Inclusiva.

Constatámos que, de um modo genérico, as atitudes da nossa amostra de professores revelaram-se favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Verificámos ainda que estes professores apresentaram atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE de natureza comportamental. Ora, este resultado foi concordante



com o que nos tem sido dado a conhecer pelos estudos realizados no âmbito desta temática (e.g. Avramidis et al., 2000a; Coutsocostas & Alborz, 2010; Dempsey & Foreman, 1997; Hastings & Oakford, 2003; Sharma et al., 2009; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

A natureza das necessidades especiais, como a tipologia e o grau de severidade da deficiência, caso exista, têm constituído uma das principais variáveis-chave que influenciam a formação de atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular (Avramidis et al., 2000a; Coutsocostas & Alborz, 2010; Hastings & Oakford, 2003). Em estudos anteriores, diversos investigadores (e.g. Avramidis et al., 2000a; Dempsey & Foreman, 1997; Hastings & Oakford, 2003; Sharma et al., 2009; Stoiber et al., 1998) constataram que os professores percecionam os alunos com perturbações de natureza emocional e comportamental como sendo os mais difíceis de incluir numa sala de aula regular, pelo que se demonstram mais resistentes relativamente à inclusão deste grupo de alunos, afirmando não terem competências nem conhecimentos necessários para o fazerem com qualidade (Avramidis et al., 2000a; Dempsey & Foreman, 1997; Heflin & Bullock, 1999), referindo, ainda, a ausência de serviços de apoio de qualidade, assim como a falta de preparação e de treino prévio que lhes possibilite gerir ambientes educativos inclusivos (Bender et al., 1995).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na média de atitudes face à inclusão de alunos com NEE entre o grupo de professores do género feminino e o grupo de professores do género masculino, o que veio contrariar os resultados obtidos pela maioria dos estudos desenvolvidos até à atualidade que por sua vez evidenciaram que os professores do género feminino apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE do que professores do género masculino (e.g. Avramidis et al., 2000a; Ellins & Porter, 2005; Romi & Leyser, 2006). Uma explicação possível poderá decorrer do facto de a maioria dos estudos que visaram estudar as atitudes dos professores face à inclusão em função desta variável terem sido realizados noutros países que não Portugal (e.g. Forlin et al., 2009; Leyser & Greenberger, 2008; Romi & Leyser, 2006). À semelhança do postulado por vários autores (e.g. Romi & Leyser, 2006), as variáveis de natureza cultural têm vindo a influenciar as atitudes dos professores perante a inclusão de um modo geral. Efetivamente, em Portugal, os direitos e o poder de participação em vários sectores da sociedade são semelhantes em ambos os géneros, pelo que o grau de tolerância face à diferença e à inclusão dessa diferença poderá não ser muito distinto em função

desta variável. É de salientar que ambos os grupos evidenciaram médias de atitudes muito favoráveis relativamente à inclusão de alunos com NEE.

A formação na área da Educação Especial revelou ser uma variável com impacto na construção de atitudes mais positivas por parte dos sujeitos face à inclusão educativa, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas nas médias das atitudes entre os dois grupos de professores, isto é, entre o grupo que teve formação nesta área e o grupo que não teve. O grupo de professores que teve formação em Educação Especial apresentou uma média de atitudes significativamente mais favorável relativamente à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular do que o segundo grupo, tendo apresentado uma média de atitudes extremamente favorável face à inclusão. Estes resultados vieram ao encontro dos resultados obtidos na maioria dos estudos que tiveram por objetivo avaliar o impacto de programas de formação na área da Educação Especial na construção de atitudes relativamente à educação inclusiva (e.g. Avramidis et al., 2000a; Bender et al., 1995; Bennett et al., 1997).

Tendo em consideração o papel crítico desempenhado pelos professores na gestão de salas de aula inclusivas, a tarefa de prepará-los para trabalhar com alunos com NEE, inseridos em classes de ensino regular, tem surgido como uma das grandes preocupações quer a nível dos programas de formação de futuros professores quer a nível dos programas de capacitação em serviço (Cook, 2001; Shade & Stewart, 2001), na medida em que os professores de ensino regular têm relatado uma deficiente preparação profissional para ensinar alunos com NEE e têm identificado a ausência de treino e de formação especializada para trabalhar com alunos com NEE como um dos principais motivos para as suas inseguranças no modo de atuar em salas de aula inclusivas (Balboni & Pedrabissi, 2000; Quatrin & Pivetta, 2008; Tessaro et al., 2005). Assim, um dos obstáculos que tem vindo a ser significativamente destacado para a efetiva inclusão escolar de alunos com NEE tem-se referido à ausência de preparação da maioria dos professores para ensinar estes alunos (Balboni & Pedrabissi, 2000; Matiskei, 2004) e para gerirem contextos educativos inclusivos e, mais concretamente, à falta de uma formação alicerçada nos pressupostos da Educação Inclusiva (e.g. Matiskei, 2004; Pletsch, 2009).

Do nosso ponto de vista, à semelhança do postulado por alguns autores (e.g. Melo & Martins, 2004; Subban & Sharma, 2006) as políticas educativas deveriam utilizar como uma das estratégias com vista à implementação de um modelo inclusivo



de qualidade a incorporação efetiva de técnicas instrutivas teórico-práticas relacionadas com a Educação Especial no âmbito dos programas de formação docente e de desenvolvimento profissional que assentassem nos pressupostos da Educação Inclusiva, onde o professor deve adquirir os conhecimentos e as competências exigidas para um ensino de qualidade, ser capaz de proceder à avaliação das necessidades especiais, de adaptar currículos, de utilizar apoios tecnológicos e de uma diferenciação pedagógica que possibilite responder às características individuais de todos os seus alunos e não só dos alunos com NEE (Monteiro, 2011).

Constatámos, ainda, que os professores que frequentaram ações de formação sobre Educação Especial apresentaram atitudes mais positivas face à educação inclusiva de alunos com NEE do que os professores que não frequentaram ações de formação nesta área e essas diferenças foram estatisticamente significativas. Tal como exposto anteriormente, a frequência num curso ou num programa de treino em Educação Especial e a formação na área das NEE tem vindo a associar-se à formação de atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE (Avramidis et al., 2000a; Balboni & Pedrabissi, 2000; Bender et al., 1995) tal como a certificação na área de Educação Especial (Forlin et al., 1996; Taylor et al., 1997). Assim, os resultados por nós obtidos vieram ao encontro dos resultados da maioria dos estudos que incluíram esta variável na sua análise.

A maioria dos estudos que visaram analisar a relação entre a variável “tempo de serviço” e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE teve como resultados que os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão do que os professores com mais anos de serviço (e.g. Berryman, 1989 cit. por Romi & Leyser, 2006; Cook et al., 2000; Forlin et al., 1996; Hastings & Oakford, 2003; Heflin & Bullock; 1999). Ora, no nosso projeto de investigação, embora os professores com menos tempo de serviço tivessem apresentado uma média de atitudes ligeiramente superior comparativamente aos professores dos restantes grupos, apresentando um valor de média que reflete atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE e a ausência de médias inferiores ou iguais ao ponto médio da escala (3.50), o que não se verificou nos restantes grupos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos de sujeitos, o que veio contrariar os resultados obtidos na maioria dos estudos (e.g. Berryman, 1989 cit. por Romi & Leyser, 2006; Cook et al., 2000; Forlin et al., 1996; Hastings & Oakford, 2003; Heflin & Bullock; 1999) que por

sua vez evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas na média das atitudes entre o grupo de professores com mais tempo de serviço e o grupo de professores com menos tempo de serviço, apresentando este último atitudes mais favoráveis face à inclusão.

Uma possível explicação para a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos de professores poderá passar pelo facto de o Modelo de Desenvolvimento de Carreira de Gonçalves (1992) não estar diretamente relacionado com as atitudes dos professores do 1.º Ciclo face à inclusão de alunos com NEE de um modo concreto, servindo apenas de molde explicativo do modo como os professores percecionam o seu desempenho profissional num plano prático de trabalho (Morgado, 2003), em detrimento de contemplar uma vertente de natureza mais delicada e subjetiva, isto é, o seu posicionamento perante a inclusão de alunos com NEE. Podemos, ainda, sugerir que a influência desta variável enquadrada neste modelo de desenvolvimento de carreira, poderá, por si só, não ter sido suficiente para fazer oscilar de um modo significativo as médias de atitudes face à inclusão de alunos com NEE na medida em que não nos informou relativamente à formação em Educação Especial e à qualidade da mesma ou à sua ausência ao longo da sua carreira profissional – tendo em linha de conta que atualmente a formação em Educação Especial tem vindo a exercer um impacto significativo na mudança de atitudes dos professores perante a inclusão – focalizando-se, meramente, em aspetos que decorrem da apreciação do professor face ao seu próprio desempenho. Acresce ainda o facto de, atualmente, os cursos de formação contínua para o corpo docente ocuparem um lugar de destaque no desenvolvimento da carreira dos professores no que se refere à construção de atitudes perante a inclusão, variável essa que possivelmente não era tão reconhecida há duas décadas atrás, altura em que o Modelo de Desenvolvimento de Carreira de Gonçalves (1992) foi estabelecido e em que surgiram os primeiros modelos inclusivos na Educação em Portugal (Santos, 2008).

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de professores que apresenta experiência atual de ensino de alunos com NEE e o grupo de professores que não tem experiência atual de ensino de alunos com NEE, o que veio contrariar os resultados da maioria dos estudos realizados até então (e.g. Avramidis et al., 2000b, Avramidis & Kalyva, 2007; Balboni & Pedrabissi, 2000; Cook et al., 2000; Forlin et al., 2009; Leyser et al., 1994; Romi & Leyser, 2006; Sharma et al., 2009; Van Reusen et al., 2001), pelo que nestes estudos se verificou que os



professores que têm experiência de ensino de alunos com NEE apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis face à inclusão dos mesmos em salas de aula de ensino regular quando comparados com os professores que não têm experiência de ensino de alunos com NEE. Uma hipótese explicativa possível poderá decorrer do facto de no nosso questionário apenas termos considerado como variável em estudo a experiência atual de ensino de alunos com NEE em detrimento de uma variável que contemplasse a experiência de ensino de alunos com NEE ao longo do percurso profissional do professor, excluindo os casos de professores que poderão ter tido, alguma vez, experiências de ensino em salas de aula com alunos com NEE. Outra hipótese poderá passar pelo facto de os professores que têm experiência atual de ensino de alunos com NEE ainda se encontrarem numa fase inicial do ciclo de implementação de um modelo inclusivo na sua sala de aula, pelo que ainda não adquiriram competências nem dominam as estratégias essenciais ao bom funcionamento da sua sala de aula inclusiva. Esta hipótese foi testada por alguns investigadores com o intuito de esclarecer os resultados que se evidenciaram controversos à esmagadora maioria dos obtidos noutras investigações (e.g. LeRoy & Simpson, 1996; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996). Nestes estudos, os investigadores sugeriram que a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos de professores com mais e menos experiência de ensino de alunos com NEE e que as atitudes negativas ou neutras dos professores com experiência atual de ensino face à inclusão de alunos com NEE relacionam-se com o facto de os professores com experiência de ensino de alunos com NEE se encontrarem no início de um projeto inovador, como o que abarca a inclusão educativa. Contudo, estes autores salientam que as atitudes podem vir a modificar-se ao longo do tempo como reflexo da experiência e da mestria que vão desenvolvendo ao longo de todo o processo de implementação.

Uma outra hipótese explicativa poderá relacionar-se com facto das atitudes serem influenciadas pela perceção que os professores têm do seu sucesso passado enquanto educadores de alunos com NEE (Larrive & Cook, 1979), assim como da perceção que têm do suporte administrativo que tiveram ao longo do período em que geriram salas de aula inclusivas e da perceção que têm da qualidade desses mesmos serviços de apoio. De inúmeras investigações (e.g. Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Kalyva, 2007; Leyser & Greenberger, 2008; Romi & Leyser, 2006; Sharma et al., 2009) constatou-se que a formação de atitudes positivas por parte do professor perante a inclusão estaria fortemente relacionada com a experiência de ensino de

alunos com NEE aliada a uma formação de qualidade na área da Educação Especial assim como ao seu envolvimento num sistema institucional onde o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais tem lugar e onde existem recursos indispensáveis à inclusão objetiva de alunos com NEE.

A educação inclusiva de alunos com NEE constitui-se, ainda nos dias de hoje, um processo em progressivo desenvolvimento que exige dos professores uma reflexão crítica sobre o seu novo papel enquanto atores educativos que deverão ser capazes de implementar mudanças curriculares e organizativas em prol de uma gestão de qualidade de uma sala de aula inclusiva em que a riqueza do grupo emerge das diferenças entre os indivíduos. Foi, então, neste contexto que teve lugar o trabalho que objetivámos desenvolver. Constatámos que a maioria dos professores apresentou atitudes favoráveis relativamente à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular. Verificámos que efetivamente, a formação em Educação Especial revelou ser uma variável muito pertinente para a construção de atitudes muito favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular.

Referências Bibliográficas

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). 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*, 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education & Training in Mental Retardation & Development Disabilities, 35*, 149-159.



- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 87-94.
- Bennett, T., DeLuca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children, 64*, 115-131.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education, 21*, 35-41.
- Campbell, J., & Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Development Disability, 28*, 369-379.
- Capellini, V. L. M. P., & Rodrigues, O. M. P. R. R. (2009). Concepções de professores acerca dos factores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação, 32*, 335-364.
- Castro, M. (1997). *Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child, 34*, 41-56.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education, 34*, 203-213.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 6*, 115-135.
- Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 5*, 149-164.
- Dempsey, I., & Foreman, P. (1997). Trends in the educational placement of students with disabilities in NSW. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*, 207-216.
- DGIDC (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ellins J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational

- needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32, 188-195.
- Felizardo, S. M. A. S. (2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Acedido em 5 de Maio em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/525/1/Felizardo,%20SMAS%20%282010%29.%20Perspectivas%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf>
- Fields, B. A. (2007). *Beyond disabilities: broadening the view of special needs and the inclusive education challenges facing primary teachers*. Acedido em 17 de Dezembro de 2011, no web site da: Australian Association for Research in Education: <http://www.aare.edu.au/06pap/fie06330.pdf>
- Forlin, C., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Inclusion: is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21, 199-217.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15, 207-225.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International journal of Disability, Development and Education*, 55, 251 – 264.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 195-209.
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 85-100.
- Hassamo, I. C. S. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Hastings, R. P., & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15, 149-159.



- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*, 87-94.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*, 103-135.
- Kafrouni, R., & Pan, M. A. G. S. (2001) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação, 5*, 31-46.
- Kauffman, J. M., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1998). Arguable assumptions underlying the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 6-11.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion if students with disabilities changed*. Acedido em 14 de Dezembro de 2011, no Web site do: International Special Education Congress: <http://www.isec2000.org.uk>
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching, 33*, 99-113.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education, 13*, 315-323.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996) Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning, 11*, 32-36.
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*, 237-251.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education, 17*, 85-106.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, C. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly Fall, 27*.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.

- Matiskei, A.C.R.M. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, 23, 185-202.
- Melo, F. R. L. V., & Martins, L. A. R. (2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10, 75-92.
- Mesquita, H. F. P. M. (2004). *O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos*. Acedido em 5 de Maio de 2012 em http://www.ensino.eu/media/5497/Papel_do_Prof_Escola_para_Todos.pdf
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, I Série, Nº 4. Lisboa: INCM.
- Monteiro, S. M. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett Lisboa.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise Psicológica*, 17, 121-126.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- O'Donoghue, T. A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teaching Education*, 16, 889-904.
- Omote, S. (2005) A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 33-48.
- Omote, S., & Junior, A. A. P. (2011). Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6, 7-15.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins. S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15, 387-398.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W., & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143-



156.

- Quatrin, L. B., & Pivetta, H. M.F. (2008). Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Educação Especial*, 31, 49-62.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, J. F. P. D. (2008). *Construir inclusão: sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Dissertação de mestrado em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shade, R.A. & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education preservice teachers'attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37-41.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of australian and singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 24, 207-217.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attotudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773-785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, Índia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319-331.
- Silva, S. C., & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 11, 373-394.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 79-88.

- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998) Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107–124.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21, 42-52.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29, 50-53.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 105-115.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84, 7-17.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children Publisher*, 63, 29-45.
- Vitta, F. C. F., Silva, K. P. L., & Moraes, M. C. A. F. (2004). Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10, 43-58.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34–39.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring Attitudes Toward Inclusive Education. *Psychology in the schools*, 29, 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299.