

ATITUDES E PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES E OUTROS AGENTES EDUCATIVOS FACE À INCLUSÃO

Joel Santos

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação
joelpalmasantos@gmail.com

Margarida César

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação
macesar@ie.ul.pt

Resumo

No século XXI, as sociedades caracterizam-se pela complexidade e diversidade. Também as escolas são caracterizadas como espaços/tempo complexos e diversificados (César, 2003, 2009). Desenvolver práticas mais inclusivas é fundamental para a construção de cenários educativos que acolham a diferença como recurso valioso para todos (Ainscow & César, 2006; Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000). Estudar as mudanças que a formação de agentes educativos promove nos sentimentos, atitudes e preocupações face à educação inclusiva é, assim, essencial (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Este trabalho insere-se num projecto mais vasto, *Educação Inclusiva e Processos de Formação*, cujo principal objectivo é estudar que sentimentos, atitudes e preocupações apresentam os agentes educativos, antes e após uma formação relacionada com a educação inclusiva. Desenvolvemos este estudo assumindo uma abordagem interpretativa e um *design* baseado num *long panel survey*. A sub-amostra deste estudo inclui agentes educativos (N=81), em formação inicial ou pós-graduada, em instituições de ensino superior, da região da Grande Lisboa. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos: (1) a recolha documental; e (2) a escala SACIE – Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education, de Loreman, Earle, Sharma, & Forlin (2006), aplicada em dois momentos: no início e no final das unidades curriculares seleccionadas. Os dados revelam um ligeiro aumento do número de sujeitos que indicam atitudes mais inclusivas face aos alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais, quando se confrontam os dois momentos da aplicação da escala. Revelam, ainda, um elevado nível de preocupações face à educação inclusiva.



Palavras-chave: Educação inclusiva; Agentes educativos; Atitudes; Preocupações.

Abstract

In the 21st century, societies are characterised by their complexity and diversity. Alike societies, schools are also characterised as complex and diverse spaces/times (César, 2003, 2009). Developing inclusive practices is therefore fundamental for the construction of educational settings that welcome the difference as a valuable resource for all (Ainscow & César, 2006; Armstrong et al., 2000). Thus, it is essential to study changes promoted by pre-and in-service education on the sentiments, attitudes and concerns of the educational agents towards inclusive education (Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006). This work is part of a broader project *Educação Inclusiva e Processos de Formação* whose main goal is to study the sentiments, attitudes and concerns presented by educational agents, before and after attending pre- and in-service education, and curricular units regarding inclusive education. We developed this study assuming an interpretive approach. It was carried through a long panel survey. This study sub-sample includes educational agents (N=81) attending higher education in Lisbon area. To collect data we used: (1) documents; and (2) the SACIE – Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education scale, by Loreman, Earle, Sharma, and Forlin, (2006). This scale was answered in two moments: at the beginning and at the end of the selected curricular units. When the results of these two moments are confronted, a slightly increasing number of subjects indicate more inclusive attitudes towards students characterized as presenting SEN (Special Education Needs). The results also show a high level of concern towards inclusive education.

Keywords – Inclusive education; Educational agents; Attitudes; Concerns.

Introdução

As sociedades actuais caracterizam-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural. A Escola também se tem tornado um espaço/tempo complexo e de mudança (César, 2009; Perret-Clermont, 2004), procurando ser (mais) inclusiva, acolhendo alunos com necessidades, características e interesses diversificados (César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). Entre estes, encontram-se os alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais (NEE).

O percurso educativo destes alunos tem sido feito de (des)continuidades, de mudanças, de utopias, ao longo do tempo e dos múltiplos espaços que têm sido pensados. Passou-se da segregação à integração e, desta, à inclusão. Um percurso já começado, mas ainda em aberto, com muito caminho para percorrer (Ainscow, Porter & Wang, 2000; César, 2003, 2009; Farrel, 2006). Na década de 90, do século XX, deu-se um passo que veio a configurar muitos documentos de política educativa que têm regulado a educação em Portugal, nomeadamente a dos alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais: a Declaração de Salamanca (Ar, 1986; ME, 1991, 2008; UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), norteadora dos princípios da educação inclusiva, foi adoptada por Portugal e mais 91 outros países. Proclama, entre outros, o direito ao acesso à educação para todos os alunos, assim como o direito de serem reconhecidas as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno (Ainscow & César, 2006). Observamos, contudo, que em muitos dos países que subscreveram esta declaração, os princípios da educação inclusiva ainda não vigoram em muitas das escolas e na sociedade, em geral (César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). Passados 15 anos sobre a proclamação do direito a uma educação de qualidade para todos, configurada por princípios inclusivos, continuamos a observar um hiato entre o que foi proclamado e as práticas desenvolvidas nos diversos espaços e tempos educativos, face à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE (Bowie, 2009; César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994).

Se desejamos ampliar o acesso a uma educação de qualidade, para toda e qualquer criança, torna-se fundamental melhorar a coerência entre o que proclamamos e aquilo que são as práticas educativas. Para diminuir este hiato torna-se premente promover mudanças organizacionais, mais ajustadas às necessidades destes alunos, em que todos, professores e outros agentes educativos, estão envolvidos colaborativamente no processo de adaptação da Escola às necessidades destas crianças (Ainscow, 1996). Para além disso, é preciso, durante este processo, identificar e ultrapassar as barreiras que se erguem ao acesso ao sucesso académico destes alunos, através da construção de cenários mais inclusivos, nomeadamente nas escolas do ensino regular (Bowie, 2009; César & Ainscow, 2006; Morgado, 2003; Rodrigues, 2003; Santos, 2008).

A educação inclusiva envolve uma adaptação da Escola às diferentes necessidades, características e ritmos de aprendizagem, interesses e projectos de



vida dos alunos. Isto é, exige que a Escola se adapte aos alunos através das formas de organização e das práticas (Armstrong, et al., 2000; César & Ainscow, 2006). Desenvolver cenários educativos mais inclusivos constitui um incentivo para a (re)organização e desenvolvimento da Escola e dos agentes educativos que nela colaboram, pois não se desenvolvem organizações sem desenvolver também as pessoas que nelas trabalham (Ainscow, 1996; César, in press; Morgado, 2003).

Diversos autores assumem que o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos mais inclusivos, nas escolas de ensino regular, estão intimamente relacionados com os sentimentos, atitudes e preocupações dos professores e outros agentes educativos face à educação inclusiva (Bowie, 2009; César & Carvalho, 2001; César & Santos, 2006; Farrel, 2006; Forlin, 2006; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2007; Loreman et al., 2007; Morgado, 2003; Sharma et al., 2006). Observamos que, em Portugal, em alguns cursos de formação graduada e pós-graduada, para professores e outros agentes educativos, os planos curriculares têm vindo a ser alterados, contemplando unidades curriculares que revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação inclusiva, nomeadamente a educação de alunos caracterizados como apresentando NEE (Rodrigues, 2007).

Porém, apesar das alterações nos planos curriculares dos cursos de formação graduada e pós-graduada, continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas das escolas do ensino regular português (Ainscow et al., 2000; Rodrigues, 2003). Assim, ainda se observa a existência de sentimentos, atitudes e preocupações não inclusivos por parte de alguns agentes educativos que desenvolvem a actividade profissional no ensino regular, em Portugal. Este é, pois, o problema que deu origem a este estudo. Face a este problema, procurámos responder a algumas questões que nortearam esta investigação: (1) Que sentimentos, atitudes e preocupações sobre educação inclusiva manifestam os agentes educativos antes da frequência de unidades curriculares relacionadas com a educação inclusiva?; (2) Que sentimentos, atitudes e preocupações sobre educação inclusiva manifestam os agentes educativos depois da frequência de unidades curriculares relacionadas com a educação inclusão?; e (3) Que alterações são observáveis do primeiro para o segundo momento considerados (antes e depois)? Neste artigo centramo-nos nos resultados referentes às atitudes e preocupações.

Esta investigação insere-se no projecto de investigação *Educação Inclusiva e Processos de Formação*, que faz parte de um projecto internacional, mais amplo,

sobre educação inclusiva, coordenado por Forlin, Loreman, Sharma e Earle, iniciado em 2006/07 e com a duração de 4 anos. Este projecto internacional procura iluminar sentimentos atitudes e preocupações sobre educação inclusiva, manifestados pelos agentes educativos em formação graduada e pós-graduada, confrontando os resultados obtidos em diversos países. Neste artigo, centramo-nos na amostra portuguesa e, dentro desta, na sub-amostra referente à região da Grande Lisboa (Santos, 2008).

Atitudes

Desde a primeira metade do século XX, vários estudos sobre atitudes têm sido realizados. Contudo, continuamos a observar, no século XXI, poucos consensos face à definição de atitude (Lima, 2002). Por isso, assistimos, desde o início do século passado, a várias tentativas de formalização deste conceito. No princípio da segunda metade do século XX, Rosenberg e Hovland (1960, citados por Lima, 2002), assumem que “Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas” (p. 189). Já perto da década de 90, segundo Ajzen (1988, citado por Lima, 2002), “Atitude é uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (p. 189). Outros estudos de natureza mais clínica têm vindo também a relatar relações entre sentimentos, emoções e atitudes. Como afirma Santos (2007), “(...) atitude é pois, o movimento cristalizado, a posição corporal que se torna mais expressiva porque representa uma cristalização de movimento (...)” (p. 307). Atitudes são, ainda, aquilo que direcciona as formas de actuação em termos de valores e crenças e, por isso, podem ser susceptíveis de mudança. Alguns estudos mais recentes têm vindo ainda a sugerir que são demorados os processos de mudança de atitudes (Briñol & Petty, 2005; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Sharma et al., 2006).

Ao longo da década de 80, do século passado, e até ao século XXI, alguns autores têm vindo a focar os estudos em torno da noção de atitude em educação e, em especial, da educação inclusiva (Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005; Loreman et al., 2007; Morgado, 2003; Rodrigues, 2007; Santos, 1996; Sharma et al., 2006). Assim, alguns estudos têm vindo a mostrar relações entre a existência de atitudes menos favoráveis face à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE e as baixas expectativas apresentadas, por professores e outros agentes educativos, face ao sucesso escolar destes alunos, em especial aqueles que revelam



comportamentos mais agressivos/ indisciplinados (Forlin, Tait, Carroll & Jobling, 1999; Sá, 2008; Strecht, 2003).

Outros estudos têm revelado relações entre atitudes de professores e outros agentes educativos, face à educação inclusiva, e algumas variáveis demográficas, a saber: (1) A formação anterior em educação inclusiva, bem como a experiência anterior a ensinar alunos em condição de NEE; (2) Conhecimentos da legislação/ políticas nacionais no que se refere a crianças em condição de NEE; e (3) O contacto com pessoas caracterizadas como apresentando NEE e o grau de confiança em ensinar alunos em condição de NEE (Loreman et al., 2005; Loreman et al., 2007).

Loreman e seus colaboradores (2007) revelaram que os professores “(...) tomam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando problemas sociais e atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando problemas de comportamento” (p. 11). Esta afirmação corrobora a de Santos (1996), que refere uma crença, por parte dos professores, na natureza extrínseca da indisciplina e da falta de conhecimentos dos alunos. Segundo este mesmo autor, “Os professores crêem que os problemas disciplinares dos alunos, bem como a falta de conhecimentos base, são condições extrínsecas alheias pelas quais não se sentem culpados nem responsáveis (...)” (Santos, 1996, p. 156). No entanto, é de realçar que outros estudos contrariam estes resultados, indicando que os professores assumem que as práticas de sala de aula configuram os desempenhos e actuações dos alunos, nomeadamente em cenários de educação formal (Abrantes, 1994; César, 2003, 2009, in press; César & Carvalho, 2001; Courela, 2007; Santos, 2008). Deste modo, o quadro de referencia teórico, bem como o problema, questões de investigação e as opções metodológicas parecem dar origem a resultados muito diferenciados, apontando para que existam professores que concebem a indisciplina como extrínseca às práticas, enquanto outros assumem que o seu papel é mais preponderante nas formas de actuação e nos desempenhos dos diversos participantes na relação didáctica.

Alguns estudos sobre educação inclusiva e formação de professores têm vindo a sugerir relações entre a frequência de cursos graduados e pós-graduados, que revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE e a promoção de atitudes mais inclusivas (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Santos, 2008; Santos & César, 2009; Santos & Hamido, 2009). Estudos recentes têm vindo, também, a sugerir relações entre a

tomada de atitudes favoráveis face à educação inclusiva e a expressão de sentimentos também favoráveis à educação inclusiva (Forlin, 2006; Forlin et al., 1999; Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2007).

Preocupações

Ao longo da década de 90, do século passado, bem como neste início de século, alguns estudos têm vindo a sugerir a elevada importância das preocupações apresentadas pelos professores e outros agentes educativos face à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE, na construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin et al., 1999; Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Loreman et al., 2007; Santos, 2008; Sharma et al., 2006). Sugerem que um elevado nível de preocupações face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE pode comprometer a construção de cenários mais inclusivos (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006; Simão & Rodrigues, 2007). Nestes estudos, um elevado nível de preocupação aparece associado a algo que bloqueia a capacidade de actuação dos professores.

Em Portugal, Santos (2008) procurou iluminar a construção do acesso às ferramentas culturais da matemática, por parte de um aluno cego, bem como o papel da professora, na construção de cenários mais inclusivos ao longo dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Neste caso, a professora de matemática, enfrentou as preocupações iniciais, tomando atitudes favoráveis à inclusão deste aluno cego, reflectindo sobre como poderia melhorar as práticas, de forma a incluir este aluno. Isso levou a uma diminuição do nível de preocupações face à inclusão deste aluno, bem como de futuros alunos em condição de NEE (Santos, 2008). Resultados semelhantes são relatados por César e Carvalho (2001), referindo-se a uma investigação-acção abrangendo diversas turmas, num estudo que abrangia turmas em continuidade pedagógica. Em qualquer um destes estudos nacionais, a existência de um suporte, proporcionado pela pertença a um projecto de investigação, parece ter sido determinante, o mesmo acontecendo noutros estudos nos quais, mesmo professores pouco experientes, revelavam capacidade de implementar práticas que diminuíam as preocupações iniciais face aos alunos mais desafiadores (César, 2003, 2009; César & Santos, 2006). No entanto, alguns estudos internacionais têm sugerido relações entre os níveis de experiência mais elevados a ensinar alunos em condição de NEE e sentimentos de mais conforto e menores níveis preocupações face à educação



inclusiva (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2007).

Um estudo realizado no início deste século sugere que a inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE poderá ser entendida pelos professores como uma imposição de exigências adicionais, que podem vir a desenvolver elevados níveis de preocupações e ansiedade, em especial nas escolas que desenvolvem culturas competitivas e centradas no sucesso académico dos alunos (Sharma et al., 2006). Por isso, nos sistemas educativos concebidos com base no sucesso, sobretudo académico, é de esperar que os professores estejam sob elevadas pressões para manter altos padrões de desempenhos académicos dos alunos, o que os poderá fazer ver a inclusão de alunos em condição de NEE como uma tarefa extra (Sharma et al., 2006; Simão & Rodrigues, 2007). Isto pode acontecer com mais frequência em escolas onde a homogeneidade é frequentemente vista como um sinal de sucesso académico para os alunos (Rodrigues, 2003).

Em síntese, observamos que alguns estudos internacionais têm vindo a sugerir relações entre os níveis de preocupações mais baixos, face à inclusão de alunos em condição de NEE, e sentimentos de maior conforto e atitudes mais favoráveis face à inclusão destes alunos (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006). A expressão de um elevado nível de preocupação, por parte dos professores, face à inclusão de alunos em condição de NEE, tem vindo a ser relacionada com as exigências adicionais que a educação inclusiva poderá trazer, junto das suas práticas profissionais (Sharma et al., 2006). Outros estudos têm vindo a sugerir que a maioria dos professores e outros agentes educativos, em formação, revelam ainda algumas preocupações quanto à sua falta de preparação para desenvolver a educação inclusiva (Forlin et al., 2007). Contudo, sugerem também algum sucesso da formação quanto ao permitir terem acesso a uma melhor preparação no domínio da educação inclusiva, tal como seria de desejar, o que tem levado à diminuição do nível de preocupações e ao aumento do conforto face aos alunos em condição de NEE, em especial quando são abordadas questões ligadas à legislação/ políticas nacionais no que se refere a crianças nesta condição (Farrel, 2006; Forlin, 2006; Forlin et al., 2007).

Em Portugal, alguns estudos têm vindo a sugerir que as carências de pessoal/recursos ainda se fazem sentir de uma forma muito acentuada, o que poderá aumentar os níveis de preocupação face à educação inclusiva, assim como de atitudes que promovem a segregação dos alunos em condição de NEE (Freire, 2006;

Rodrigues, 2003; Santos, 2008). No entanto, quando enquadrados num projecto de investigação, mesmo professores pouco experientes têm manifestado actuações mais inclusivas e capacidade de ultrapassar as preocupações iniciais, sendo, em muitos casos, potenciais motores de mudança nas escolas (César, 2003, 2009, *in press*; César & Carvalho, 2001; César & Santos, 2006; Courela, 2007). Assim, parece que a participação em projectos de investigação, de forma continuada e não apenas para a obtenção de graus académicos, pode ser um valioso contributo – ainda pouco explorado – para que os professores consigam desenvolver práticas mais inclusivas.

Metodologia

Nesta investigação assumimos uma abordagem interpretativa. As atitudes, crenças e valores do investigador são mobilizados quando interpreta os dados recolhidos e, por serem construídas com base em conhecimentos e experiências prévias, bem como em evidências, fazem parte do processo de investigação (César, 2003, 2009; Courela, 2007). Assumirmos esta posição significa que não adoptamos uma separação rígida e estanque entre o que é cognitivo, social e emocional, ancorando as interpretações numa abordagem holística e ecológica, em que os participantes e os contextos são vistos como multifacetados (César, 2009, *in press*; Courela, 2007; Damásio, 2004; Hamido, 2005; Hamido & César, 2009).

Partilhamos com Hamido e César (2009) a noção de que a realidade é socialmente construída, múltipla, situada e configurada pelos valores culturais e sociais de quem a observa. Assim, quando se fazem opções metodológicas, estas devem estar centradas na decisão sobre as opções que são tomadas durante o processo de investigação reflectindo se estas são, ou não, adequadas face ao fenómeno em estudo, e se produzem, ou não, informação credível (Hamido & César, 2009). Por isso, tomamos uma opção metodológica de natureza estatístico descritiva, que pareceu ser a mais apropriada: um *long panel survey* (Cohen & Morrison, 2001). Esta opção metodológica justifica-se por se pretender obter resultados generalizáveis aos agentes educativos, em formação na região da Grande Lisboa, bem como por se pretender apreciar, em dois momentos distintos, que alterações observáveis quanto às atitudes e preocupações para com a educação inclusiva, por parte destes agentes educativos. No entanto, ao reconhecermos a não neutralidade dos investigadores, o carácter socialmente construído das descrições e interpretações, configuradas pelos olhares de quem constrói os instrumentos, trata os dados e os analisa, adoptámos



uma abordagem interpretativa.

Seleccionámos como população a estudar no projecto *Educação Inclusiva e Processos de Formação*, um conjunto de sujeitos que atendem aos seguintes critérios: (1) Profissionais e futuros profissionais com responsabilidades directas e indirectas na concepção e implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas (por exemplo, professores e futuros professores, profissionais de reabilitação psicomotora e alguns outros agentes educativos como psicólogos educativos); e (2) Profissionais e futuros profissionais que frequentavam cursos e/ou disciplinas que revelavam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação inclusiva, visível mediante a presença nos objectivos e/ou conteúdos dos respectivos programas, de designações coincidentes, ou que se aproximam, de algumas palavras-chave identificadas à partida. Numa primeira fase, escolhemos apenas palavras como: educação inclusiva, diversidade, inclusão. Porém, a análise documental efectuada levou a que, numa segunda fase, e porque foi encontrado um número reduzido de cursos, com as palavra-chave seleccionadas na primeira fase, mas que pareciam ter a intenção de abordar esta temática, fossem também seleccionadas palavras como: educação especial, necessidades educativas especiais, diferenciação curricular, intervenção educativa e deficiência.

Os sujeitos que constituem a amostra do projecto *Educação Inclusiva e Processos de Formação* são de todo o país (Portugal) e foram seleccionados através dos critérios supramencionados e, ainda, pela disponibilidade que as instituições de ensino superior manifestaram para colaborar neste estudo. No entanto, este trabalho de investigação, centra-se na região da Grande Lisboa. Seleccionámos, assim, uma sub-amostra, em que os sujeitos estavam nas seguintes circunstâncias: (1) Em processo de formação inicial ou pós-graduada numa instituição de ensino superior na região da Grande Lisboa; (2) Em que o início da formação coincidia com primeiro semestre, iniciando-se em Setembro/Outubro de 2007, e terminando entre Dezembro 2007 e Janeiro/Fevereiro de 2008. Deste modo, obtivemos, a sub-amostra deste estudo (N=81), que abrange cinco instituições de ensino superior, ou seja, todas as que satisfaziam os critérios acima mencionados e que aceitaram participar.

Os instrumentos de recolha de dados foram a recolha documental e a escala SACIE – *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education*, de Loreman e seus colaboradores (2006). A informação recolhida com este instrumento foi precedida de uma recolha documental, que permitiu identificar e contactar as instituições de

ensino superior onde existiam disciplinas relacionadas com os critérios acima citados para a escolha dos sujeitos. A escala SACIE (Loreman et al., 2007) avalia sentimentos e/ou níveis de conforto na interação com alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais (NEE), assim como atitudes e preocupações relativamente à educação inclusiva. A necessidade de tomar decisões, acerca dos conteúdos e abordagens à temática da educação inclusiva para os cursos de formação de professores, com base em evidências empíricas, bem como as limitações dos instrumentos de recolha de dados que tinham sido usados, até ao momento, para conhecer sentimentos, atitudes e preocupações dos professores, levaram à criação da escala SACIE (Loreman et al., 2007).

A escala SACIE é constituída por duas partes: (1) uma primeira parte composta por 9 questões abertas em que pretendemos caracterizar a amostra quanto ao nível de ensino para o qual estavam a ser formados para leccionar/desenvolver a prática profissional, a idade, o género, as habilitações literárias e qual o contacto mantido com pessoas caracterizadas como apresentando NEE; e (2) uma segunda parte, onde os sujeitos indicam a resposta em relação a 15 afirmações, que procuram conhecer os sentimentos, atitudes e preocupações da amostra relativamente à educação inclusiva e onde as respostas são indicadas numa escala tipo Likert, com quatro pontos: concordo muito (CM); concordo (C); discordo (D) e discordo muito (DM).

Com as questões da primeira parte da escala pretendemos tirar uma fotografia a alguns dados pessoais e de desenvolvimento profissional dos sujeitos, que permitam caracterizar a amostra e fundamentar resultados obtidos através das questões da segunda parte. Procuramos, na segunda parte da escala SACIE, que os sujeitos tenham de optar por uma posição, positiva ou negativa, evitando respostas tendenciais na posição média (Loreman et al., 2007). Usualmente, quando os inquiridos são confrontados com assuntos em relação aos quais estão familiarizados é-lhes negada a oportunidade de tomar a posição média (Dawis, 1987; Loreman et al., 2007). Com as questões da segunda parte pretendemos conhecer os sentimentos, atitudes e preocupações da amostra relativamente à educação inclusiva.

A recolha documental iniciou-se em Julho de 2007, terminando no início de Setembro do mesmo ano. Foram recolhidos e analisados documentos referentes ao ano lectivo de 2007/2008, como listas dos cursos de instituições do ensino superior e respectivos planos de estudos e programas das disciplinas, de forma a referenciar as instituições que correspondiam aos critérios definidos para a amostra a considerar



neste estudo. A recolha documental permitiu, ainda, recolher os nomes dos professores responsáveis, em cada instituição, pelas disciplinas e cursos seleccionados, bem como os seus contactos, essenciais para o trabalho a realizar posteriormente. Efectuámos, assim, a recolha documental com o intuito de procurar evidências que permitissem identificar cursos e disciplinas que revelassem intencionalidade de trabalhar questões relacionadas com a educação inclusiva, procurando, dessa forma, fundamentar a selecção dos cursos graduados ou pós-graduados frequentados por professores e/ou agentes educativos em processos de formação, a quem se viria a aplicar a escala SACIE. Por sua vez, a escala SACIE foi aplicada no 1º semestre de 2007/08, em dois momentos distintos: (1) no início do semestre; e (2) no final desse mesmo semestre, quando as disciplinas seleccionadas já se encontravam concluídas. Posteriormente, os dados recolhidos foram objecto de um tratamento estatístico, recorrendo ao SPSS e utilizando, essencialmente, estatística descritiva.

Apresentação de Resultados

Os dados recolhidos revelam que a grande maioria dos sujeitos tem menos de 40 anos (ver Tabela 1).

Idade	Total
29 anos ou menos	52 (64,2%)
30 – 39 anos	15 (18,5%)
40 ou mais anos	14 (17,3%)
Total	81 (100%)

Tabela 1 – Caracterização quanto à idade

Este resultado realça uma distribuição etária deslocada à esquerda, isto é, para agentes educativos mais jovens, em início de carreira.

A distribuição quanto ao género está representada na Tabela 2. Como podemos observar, a grande maioria dos sujeitos são do género feminino.

Género	Total
Feminino	77 (95,1%)
Masculino	4 (4,9%)
Total	81 (100%)

Tabela 2 – Caracterização quanto ao género

Observamos, quanto às habilitações literárias, que a maioria dos sujeitos era já graduada sendo que destes 65,4% já seriam licenciados e 8,6% pós-graduados.

Habilitações literárias	Total
Ensino secundário	21 (26,0%)
Licenciatura	53 (65,4%)
Pós-graduação	7 (8,6%)
Total	81 (100%)

Tabela 3 – Caracterização quanto às habilitações literárias

Atitudes

Através dos Gráficos 1 e 2 apresentamos os dados quanto à atitude assumida face à permanência, nas salas de aula do ensino regular, dos alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado. Observamos que, em ambas as aplicações, os sujeitos, na sua grande maioria, concordam com a permanência, nas salas de aula de ensino regular, destes alunos. Porém, observamos que entre a 1ª e 2ª aplicação, há um ligeiro aumento do número dos que discordam com a permanência destes alunos nas salas de aula do ensino regular. Observamos ainda, a diminuição das posições extremas em benefício das posições intermédias.

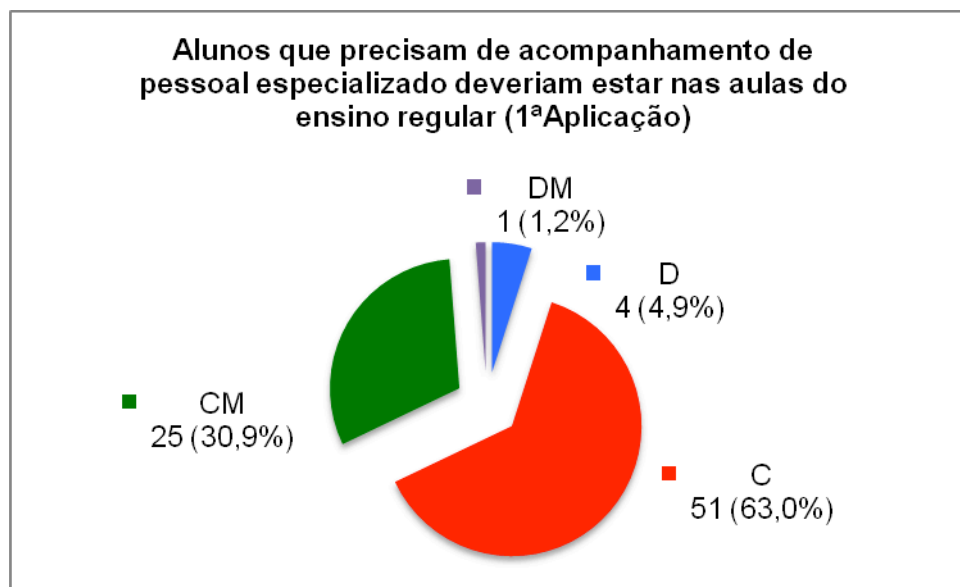


Gráfico 1 – Atitude assumida para com os alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado (1ª aplicação)

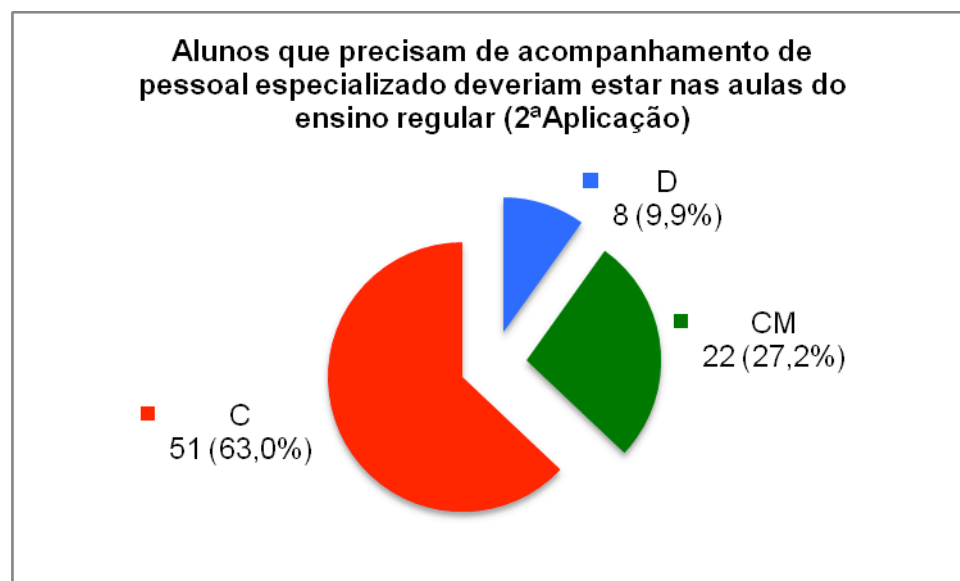


Gráfico 2 – Atitude assumida para com os alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado (2ª aplicação)

Nos Gráficos 3 e 4 apresentamos os dados, face à atitude assumida face aos alunos que reprovam frequentemente nos exames. Observamos, entre a 1ª e a 2ª aplicação, uma ligeira diminuição das posições extremas, beneficiando o aumento da posição concordo. Observamos que a quase totalidade dos sujeitos concorda com a presença destes alunos, nas aulas do ensino regular.

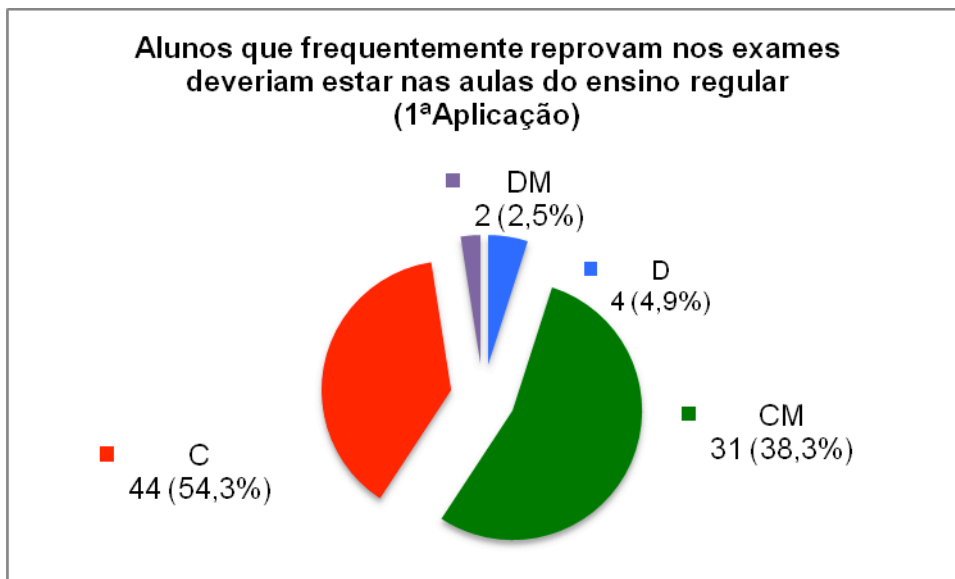


Gráfico 3 - Atitude assumida face aos alunos que frequentemente reprovam nos exames (1ª aplicação)

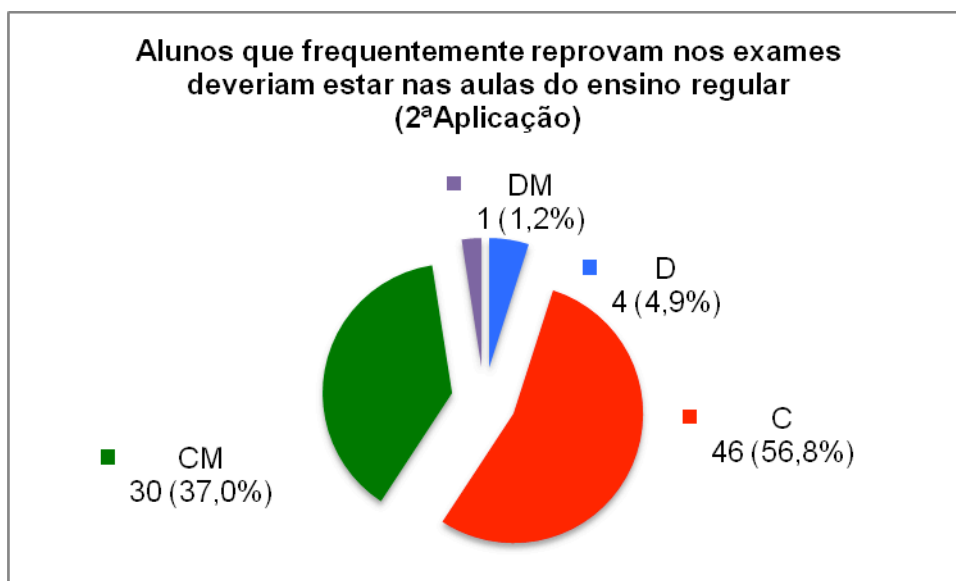


Gráfico 4 - Atitude assumida face aos alunos que frequentemente reprovam nos exames (2ª aplicação)

Os Gráficos 5 e 6 permitem aceder à atitude assumida face à permanência, nas aulas do ensino regular, de alunos caracterizados como fisicamente agressivos.

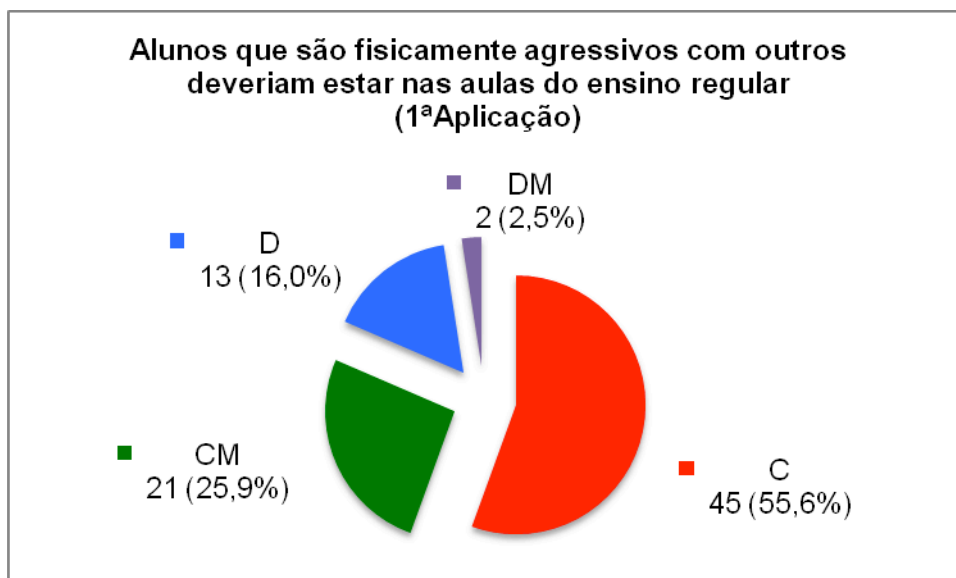


Gráfico 5 – Atitude assumida face aos alunos categorizados como sendo fisicamente agressivos (1ª aplicação)

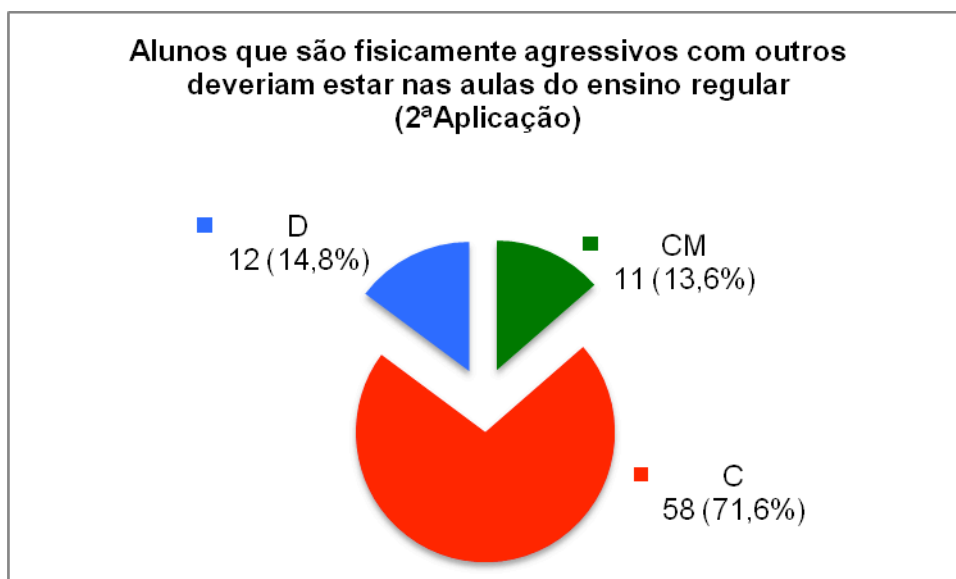


Gráfico 6 – Atitude assumida face aos alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos (2ª aplicação)

Observamos através dos Gráficos 5 e 6 que, na sua maioria, os sujeitos concordam com a permanência destes alunos, no ensino regular. Observamos, um ligeiro aumento do número dos que concordam ao compararmos a 1ª e 2ª aplicação.

Preocupações

Os dados dos Gráficos 7 e 8 apresentam a preocupação revelada quanto aos conhecimentos e competências para ensinarem alunos em condição de NEE.

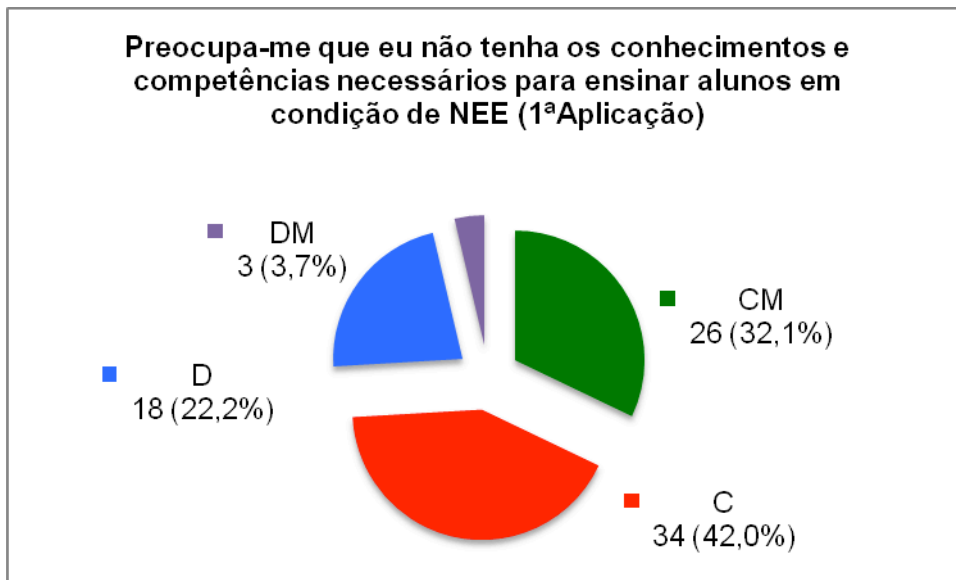


Gráfico 7 - Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE (1ª aplicação)

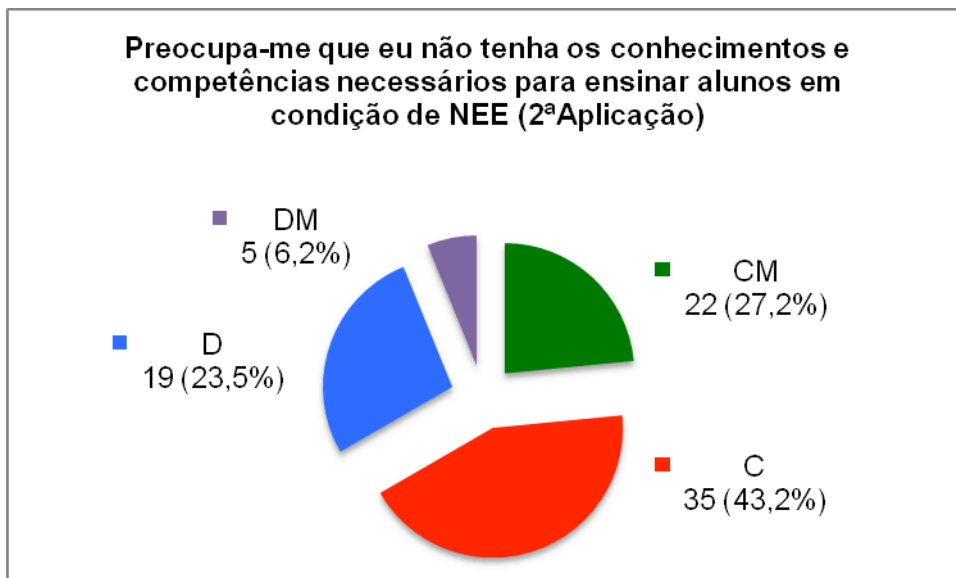


Gráfico 8 - Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE (2ª aplicação)

Através dos Gráficos 7 e 8 observamos que na sua maioria, os sujeitos



revelam preocupação por não ter apropriado conhecimentos e desenvolvido competências para ensinar alunos em condição de NEE. Ao confrontar os dados obtidos, na 1ª e na 2ª aplicação, observamos ainda uma ligeira diminuição do nível de preocupação revelado pelos professores e outros agentes educativos

Os dados apresentados nos Gráficos 9 e 10, revelam o nível de preocupação face à necessidade de dar atenção a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.

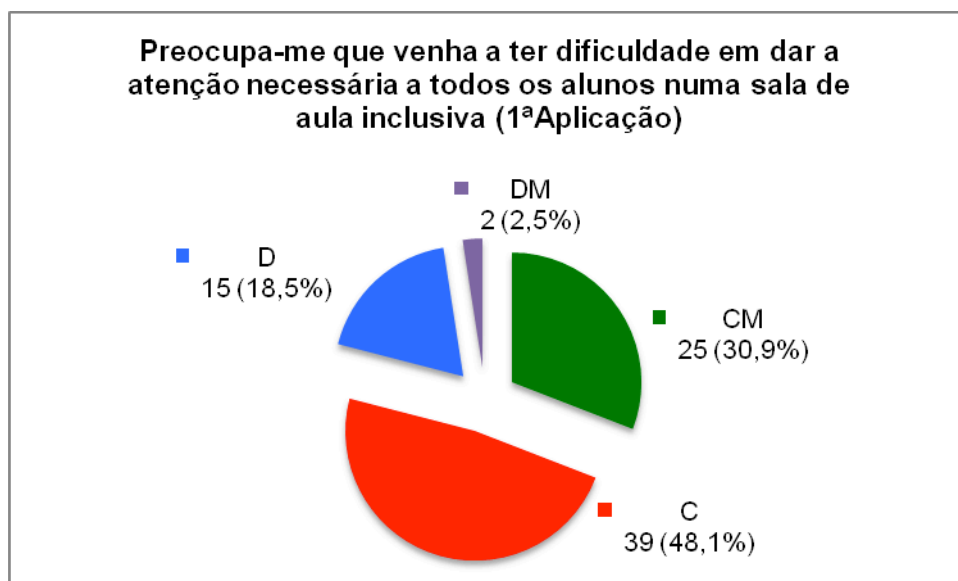


Gráfico 9 - Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE (1ª aplicação)

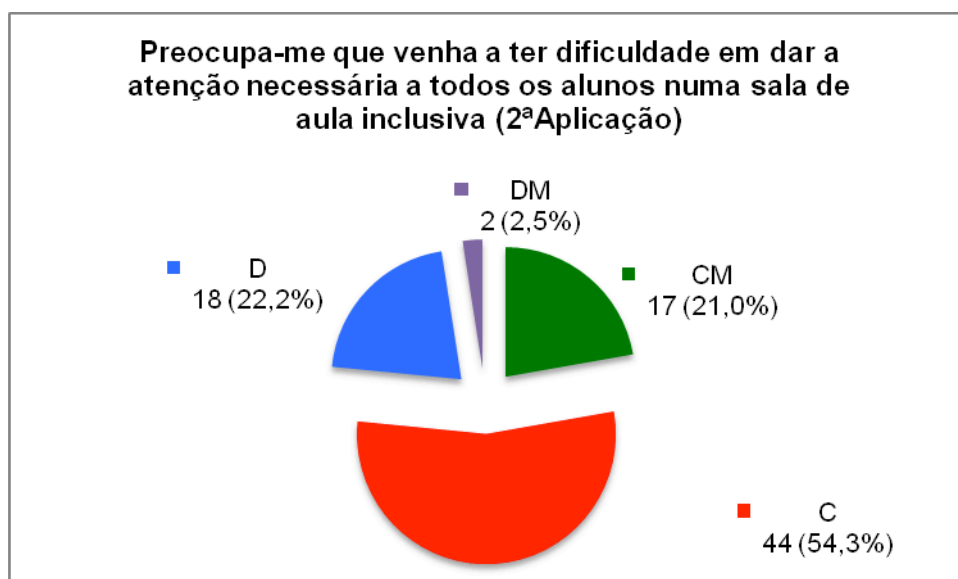


Gráfico 10 - Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE (2ª aplicação)

Observamos nos Gráficos 9 e 10 que os sujeitos, na sua maioria, revelam estar preocupado com as dificuldades que poderiam vir a ter, para dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. Observamos ainda, ao comparar os dados recolhidos na 1ª e na 2ª aplicação, uma diminuição do nível de preocupação revelado pelos professores e outros agentes educativos.

Apresentamos, nos Gráficos 11 e 12, os dados recolhidos face ao nível de preocupação para a aceitação de alunos em condição de NEE pelo resto da turma.

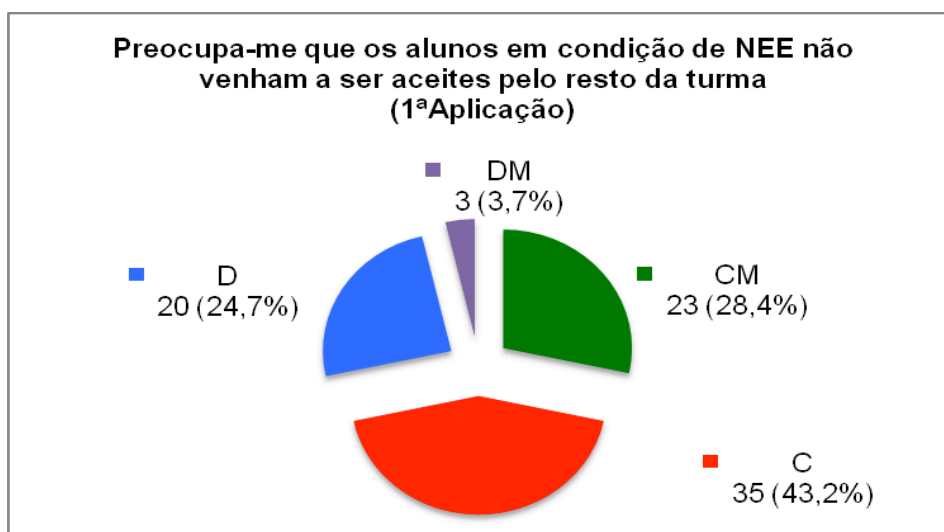


Gráfico 11 - Nível de preocupação revelado face à aceitação dos alunos em condição de NEE pelo resto da turma (1ª Aplicação)

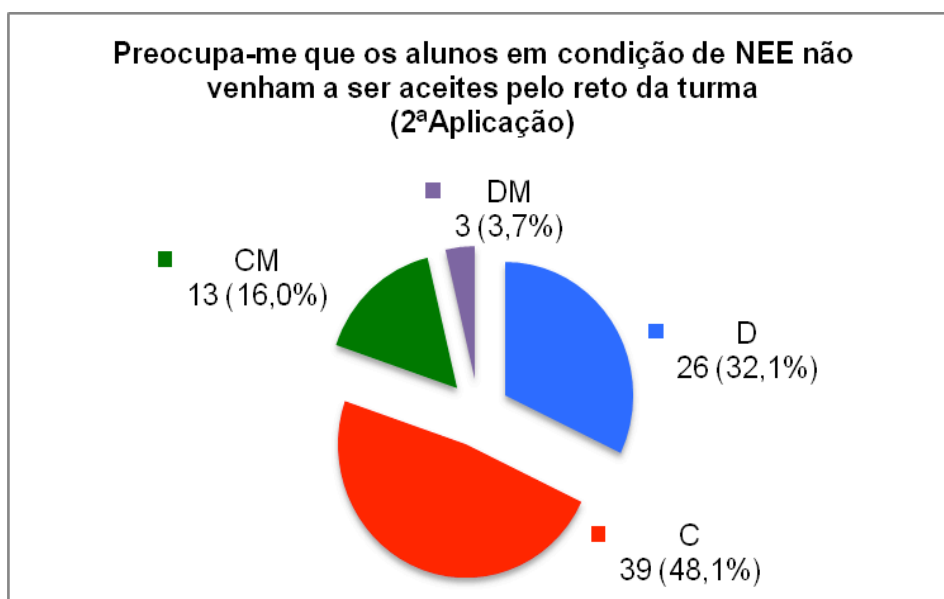


Gráfico 12 - Nível de preocupação revelado face à aceitação dos alunos em condição de NEE pelo resto da turma (2ª aplicação)



De acordo com os Gráficos 11 e 12, os dados revelam que, em ambas as aplicações, a maioria dos sujeitos revela estar preocupada que alunos caracterizados como apresentando NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma. Observamos, ao comparar os dados da 1ª e 2ª aplicação, uma ligeira diminuição desta preocupação. Assim, o número dos que concordam muito diminui, observando-se uma tendência para a diminuição da preocupação, isto entre a 1ª e a 2ª aplicação da escala SACIE.

Discussão de Resultados

Quanto aos dados sócio-demográficos e no que concerne à idade, a maioria dos sujeitos tem 29 anos, ou menos anos, revelando uma distribuição etária deslocada para a esquerda, ou seja, agentes educativos jovens, em início de carreira. Isto deve-se, provavelmente, a termos considerado também alunos em processo de graduação, onde uma maioria dos sujeitos tem menos de 23 anos.

Observamos, que a grande maioria dos sujeitos tem menos de 40 anos. Estes dados podem revelar que, possivelmente, são os agentes educativos mais jovens que procuram obter mais formação relativamente a questões sobre educação inclusiva, mesmo ao nível das pós-graduações, provavelmente por estarem numa fase da carreira em que isso se justifica. As dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho, que afectam particularmente os profissionais mais jovens, bem como, as elevadas expectativas colocadas nos graus graduados e pós graduados na obtenção de posições contratuais e profissionais mais favoráveis podem, também, contribuir para que estes profissionais procurem formações complementares, após terem concluído uma graduação no ensino superior (Alves, 2005; Esteves, 2004).

Quanto às habilitações literárias, observamos que a maioria dos agentes educativos são licenciados. O resultado obtido era, à partida, esperado, se atendermos a que, de todos os agentes educativos, cerca de metade estava a frequentar cursos de formação pós-graduada, exceptuando os profissionais de reabilitação psicomotora e os psicólogos. Destes, alguns, poderiam já ser licenciados e estar a frequentar a sua segunda licenciatura.

Apercebemo-nos, quanto ao género, que a amostra considerada neste estudo está distribuída de uma forma pouco equilibrada, sendo quase na totalidade constituída por sujeitos de género feminino. Atendendo a que esta amostra se refere aos agentes educativos da região da Grande Lisboa, o género feminino está muito

mais representado que o género masculino, na medida em que muitos dos sujeitos são professores e existem, em Portugal, muito mais docentes de género feminino do que masculino, o mesmo acontecendo em relação aos psicólogos (INE, 2007). Assim, esta distorção da amostra da Grande Lisboa é aceitável por corresponder ao que observamos na população portuguesa, em relação a estas profissões.

Atitudes

Na sua maioria, no que concerne às atitudes face à educação inclusiva, observamos que os agentes educativos assumem atitudes favoráveis face à inclusão destes alunos. À partida, estes seriam dados espectáveis se atendermos a que, na grande maioria, os agentes educativos que fazem parte deste estudo pertencem ao género feminino e que estudos anteriores, realizados por outros autores, sugerem que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão destes alunos do que os do género masculino (Forlin et al., 2007). Assim, Portanto, estes resultados corroboram os já referidos na literatura da especialidade.

Observamos, ainda, que entre a 1ª e 2ª aplicações, existe uma ligeira diminuição do número de agentes educativos que assumem atitudes positivas face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE, o que pode indicar que alguns dos seus receios aumentaram, em vez de terem diminuído. No entanto, é de salientar que, com as recentes mudanças curriculares, relacionadas com a assinatura da Convenção de Bolonha, cada semestre tem três e quatro meses de aulas sendo, por isso, difícil observar mudanças acentuadas nas atitudes que os agentes educativos assumem, uma vez que as mudanças de atitudes são processos lentos (Briñol & Petty, 2005; Hamido, 2005). Os resultados sugerem também que a formação parece fazer moderar as atitudes mais extremadas, sendo estas menos frequentes na 2ª aplicação da escala SACIE. Uma possível interpretação para esta mudança é que a formação, com conseqüente apropriação de conhecimentos, desenvolvimento do sentido crítico, discussão destes aspectos com os pares e com especialistas, mas também da noção do que ainda falta conhecer, bem como das diversas posições sustentadas que co-existem em relação à educação destes alunos, possa fazer emergir posições menos extremas, por parte dos agentes educativos e, por vezes, menos favoráveis à inclusão dos alunos caracterizados como apresentando NEE.

O período correspondente a um semestre, que mediou a 1ª e a 2ª aplicações da escala SACIE, constituiu, possivelmente, numa barreira para observação de



mudanças acentuadas nas atitudes dos agentes educativos. Dado que o tempo que decorre entre a 1ª e a 2ª aplicação da escala SACIE é muito curto, não favorecendo a emergência de processos de mudança que possam ser observáveis, no período que medeia estes dois momentos, pois os processos de mudança de atitude são processos lentos (Briñol & Petty, 2005; Sharma et al., 2006), seria de esperar que fossem observadas apenas leves mudanças nas atitudes assumidas pelos professores e outros agentes educativos.

Observamos, também em concordância com estudos realizados anteriormente por outros autores (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005), dados que sugerem a existência de algumas atitudes menos favoráveis à inclusão, de alunos caracterizados como apresentando NEE. Assim, os sujeitos assumem uma maior discordância em relação à inclusão de alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos. Estudos internacionais têm revelado atitudes desfavoráveis, por parte de alguns agentes educativos, face à inclusão destes alunos (Loreman et al., 2007). Era, por isso, de esperar atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos que, à partida, podem ser percepcionados como necessitando de um esforço acrescido e imediato por parte dos professores e outros agentes educativos para que possam ser incluídos com sucesso (Loreman et al., 2007), por poderem pôr em risco a integridade física de colegas, professores e/ou outros agentes educativos. Também em Portugal, estudos de outro tipo, de índole clínica, relatam a existência de atitudes deste tipo (Sá, 2008; Strecht, 2003).

Preocupações

Através dos resultados obtidos através da 2ª parte da escala SACIE observamos que, na sua maioria, os professores e outros agentes educativos revelam preocupação por não terem apropriado conhecimentos e desenvolvido competências para ensinar alunos em condição de NEE. Porém, ao compararmos a 1ª e a 2ª aplicação, observamos uma leve diminuição do número de sujeitos que revelam esta preocupação. Este resultado poderá sugerir que a maioria dos professores e outros agentes educativos, em formação, revelam ainda algumas preocupações quanto à sua falta de preparação para desenvolver a educação inclusiva, tal como é mencionado noutros estudos internacionais (César & Ainscow, 2006; Forlin et al., 2007).

Aponta, também, para algum sucesso da formação que está a ser frequentada quanto ao permitir terem acesso a uma melhor preparação no domínio da educação

inclusiva, tal como seria de desejar. Os dados recolhidos revelam ainda que, na sua maioria, os professores e outros agentes educativos revelam preocupações com as dificuldades que poderiam vir a ter para dar a atenção necessária a todos os alunos, numa sala de aula inclusiva. Observamos, quando comparamos a 1ª e a 2ª aplicação, uma diminuição do nível de preocupação. Os dados permitem observar um nível elevado de preocupações, face ao desenvolvimento da educação inclusiva por, em parte, os sujeitos interpretarem o desenvolvimento da educação como um acréscimo de exigência à prática profissional (Rodrigues, 2003; Sharma et al., 2006). Porém, os dados parecem apontar para a possibilidade da formação favorecer a diminuição deste tipo de preocupações, tal como seria desejável.

Observamos ainda que, em ambas as aplicações, na sua maioria, os sujeitos revelam preocupações acerca da aceitação dos alunos em condição de NEE pela restante turma. Os professores e outros agentes educativos vivenciam alguns receios acerca das consequências que poderão emergir devido à adopção de práticas mais inclusivas, na sala de aula do ensino regular. Estes receios, quanto às consequências que podem advir face à adopção de práticas mais inclusivas, como salienta Rodrigues (2003), podem ser ampliados por dois aspectos: (1) a noção que ainda permanece em alguns professores e gestores educativos de que a qualidade se relaciona com o conceito de homogeneidade; e (2) a noção, que se observa ainda junto de alguns pais, de que a escola deverá ser um espaço de competição, que prepare os filhos para uma sociedade norteada por valores de sucesso através da concorrência. Não é, assim, de admirar que os professores assumam preocupações face à aceitação por parte dos alunos em condição de NEE, pelo resto da turma, se atendermos a que as escolas são ainda tomadas como lugares de competição em que a homogeneidade é ainda vista como um sinal de sucesso académico (Rodrigues, 2003).

Considerações Finais

Os dados apresentados permitem aceder a um núcleo de informações sobre as atitudes e preocupações dos agentes educativos, em formação na região da Grande Lisboa, em relação à educação inclusiva. Quando observamos os dados quanto às atitudes, observamos que, entre a 1ª e 2ª aplicação, quanto à permanência nas salas de aula do ensino regular, de alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado, existe uma ligeira diminuição do número de agentes educativos que assumem atitudes favoráveis face à inclusão destes alunos.



Quanto à atitude assumida face aos alunos que frequentemente reprovam nos exames, observamos um aumento no número de professores e outros agentes educativos que assumem atitudes favoráveis face à sua inclusão. Assim, formação poderá não ter contribuído de uma forma nítida para a construção de futuros cenários educativos mais inclusivos, o que poderá estar relacionado com as recentes mudanças curriculares, relacionadas com a Convenção de Bolonha, bem como com o período que mediou a 1ª e a 2ª aplicações da escala SACIE (4/5 meses) que poderá ter-se constituído também, como numa barreira para observação de mudanças de atitudes que se têm revelado ser processos lentos (Briñol & Petty, 2005; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006).

No que se refere às preocupações reveladas pelos professores e outros agentes educativos, observamos que os professores e outros agentes educativos revelam ainda um elevado nível de preocupações face à educação inclusiva. No entanto, o nível de preocupação poderá estar a evoluir no sentido desejado, isto porque, entre a 1ª e a 2ª aplicação da escala SACIE as alterações encontradas revelam uma diminuição do nível de preocupação face à educação inclusiva, em concordância com outros estudos internacionais (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Sharma et al., 2006). Estes mesmos estudos têm sugerido ainda que a formação poderá configurar uma diminuição do nível de preocupação face à implementação da educação inclusiva, no ensino regular.

A formação parece fazer emergir, ainda que de forma pouco acentuada, atitudes e preocupações mais inclusivas. Numa época de frequentes crises económicas, de profundas mudanças sociais e educativas, é desejável para a própria sustentabilidade das sociedades e culturas que assim seja. Porém, se desejamos promover uma sociedade que a todos acolha existe ainda um longo caminho a percorrer no que concerne, entre outros, ao desenvolvimento de atitudes e preocupações (mais) inclusivas por parte dos diversos agentes educativos. Para fomentarmos atitudes e uma diminuição das preocupações, que permitam construir espaços educativos mais inclusivos e, desejavelmente, sociedades mais equitativas, há que investir em diversos aspectos, entre eles na formação de professores e outros agentes educativos, nomeadamente porque a recolha documental que realizámos nos permitiu encontrar uma evidência empírica nítida: a formação especializada, neste domínio ainda é escassa e abrange um número de horas diminuto face às necessidades.



Torna-se premente, ainda, desenvolver mais projectos de investigação, nomeadamente aqueles que assumem opções metodológicas relacionadas com processos de intervenção, no terreno, como a investigação-acção, ou que estudam em detalhe o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, como os estudos de caso, pois podem constituir-se como elementos de suporte empírico e teórico do que diminui o nível de preocupações dos professores e outros agentes educativos face à educação inclusiva permitindo, assim, a construção de cenários educativos (mais) inclusivos (César, 2003, 2009; César & Carvalho, 2001; César & Santos, 2006).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores* (A. Cotrim, A. M. Bénard da Costa, & I. S. Pães, Trad.). Lisboa: IIE.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Alves, M. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados mestres e doutores. *Interacções*, 1(1), 179-201. [On line: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>]
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about?. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.
- Assembleia da República (1986). Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I Série, N.º 237. Lisboa: INCM.
- Bowie, C. (Ed.) (2009). *Better education for all: When we're included too. A global report: People with an intellectual disability and their families speak out on education for all, disability and inclusive education*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Briñol, P., & Petty, E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, T. Johnson, & P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 575-615).



- Mahwah, NJ: Erlbaum.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (in press). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publication.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3). [Special issue: Inclusive education ten years after Salamanca.
- César, M., & Carvalho, C. (2001). Novas orientações curriculares: Da matemática para alguns à matemática para todos. In I. Lopes, & M. C. Costa (Eds.), *Actas do XII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 131-149). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- Cohen, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, CdRom]
- Damásio, A. (2004). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (15ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 481-489.
- Esteves, S. (2004). *Dinâmicas de aprendizagem nas organizações: O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências*. Lisboa: ISCTE. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*,

- XXI(3), 293-304.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 265-277.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150-159.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, CdRom]
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, CdRom]
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- INE. (2007). *Informação à comunicação social*. Retirado em Março 13, 2008, de http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=5582723&att_display=n&att_download=y
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Serviço de Educação.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). *An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education*. Disability Studies Quarterly, 27(4), s/ páginas. Retirado em Maio, 26, 2010, de <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education*. Paper presented at the



- International Special Education Conference (ISEC). August, 2005. Glasgow, United Kingdom.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei N° 319/91 de 23 de Agosto, *Diário da República*, I Série, N° 193. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, I Série, N.º 4. Lisboa: INCM.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2007). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá, E. (2008). *Textos com educação*. Coimbra: Almedina.
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, CdRom]
- Santos, J., & César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [CdRom]
- Santos, J., & Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora?: Os sentimentos, atitudes, e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de Educação Inclusiva. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, A. M. Simão, P. Pinto et al., (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom]
- Santos, J. dos (2007). *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, N. (2008). *Ver a matemática com pontos: Um estudo de caso de um aluno cego do 12º ano de escolaridade*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, CdRom]



- Santos, T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: IIE.
- 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 teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Simão, E., & Rodrigues, D. (2007). Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com unidades de apoio à educação de alunos surdos (UAEAS). In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2, pp. 69-92). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.