

**ISCTE**  **IUL**  
**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Atitudes e Práticas dos Educadores de Infância Face à Inclusão de  
Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

Ana Patrícia de Oliveira Cavalheiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Inês Peceguina, Membro Integrado do CED-CIS,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2015

**ISCTE**  **IUL**  
**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Atitudes e Práticas dos Educadores de Infância Face à Inclusão de  
Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

Ana Patrícia de Oliveira Cavalheiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Inês Peceguina, Membro Integrado do CED-CIS,

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2015

## **Agradecimentos**

Para que este trabalho tivesse sido possível contei com o apoio de diversas pessoas, às quais devo agradecer por terem contribuído para esta caminhada.

Começo por agradecer aos meus pais e irmão pelo apoio incondicional e por sempre me terem encorajado a ir mais além, incentivando-me sempre a seguir os objetivos a que me proponho. Obrigada pelo carinho nas alturas mais adversas.

À Professora Doutora Inês Peceguina, pois sem a sua preciosa orientação este trabalho não teria sido realizado. Agradeço os conhecimentos científicos que partilhou, a disponibilidade, a paciência, o apoio e as palavras de otimismo que sempre manifestou pelo trabalho. Obrigada pelas palavras de encorajamento e a confiança depositada.

À Professora Doutora Manuela Calheiros que, nas apresentações do seminário, contribuiu para a maturação de algumas ideias.

À Doutora Inês Hassamo e Professora Doutora Sara Bahia pela permissão da aplicação do questionário utilizado no estudo.

Aos educadores de infância que representaram a amostra deste estudo, pois sem a sua colaboração o trabalho não se teria concretizado.

À Lúcia Campos por ter partilhado os seus conhecimentos de SPSS comigo.

Aos colegas e amigos que fiz nestes dois anos, em especial à Patrícia Gouveia por todo o apoio nas alturas difíceis, pelas conversas, pelos risos, pela troca de confidências, pela amizade. Obrigada pelos bons momentos partilhados.

A todos os meus amigos que estiveram presentes neste trajeto, onde foram partilhadas angústias, dúvidas, preocupações, momentos de gargalhada e amizade, disponibilidade, otimismo e palavras de encorajamento.

A todos os que me ajudaram e acompanharam neste projeto.

## Resumo

As atitudes dos professores de ensino regular parecem ser uma variável determinante para o processo de integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e do seu sucesso educativo (Avramidis & Norwich, 2002; Morgado & Silva, 1999).

O presente estudo pretendeu analisar as atitudes e práticas pedagógicas dos educadores de infância para a inclusão de crianças com NEE em sala regular do ensino pré-escolar, com o intuito de verificar se as atitudes e práticas variam com a idade, o tempo de experiência docente e o tempo de experiência em sala com crianças com NEE. O estudo é de natureza quantitativa e enquadra-se no método de estudos descritivos. Participaram 59 educadores de infância de estabelecimentos do ensino pré-escolar, do distrito de Lisboa, com maior incidência no concelho de Sintra, no ano letivo 2014/2015. Foi aplicado aos educadores o questionário adaptado “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009).

Os resultados indicaram que são os educadores de infância mais jovens, com menos tempo de experiência docente e com mais tempo de experiência em sala com crianças com NEE que tendencialmente revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão, no entanto, estas variáveis parecem não ser elementos decisivos na construção de atitudes e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que as associações não foram significativas. Verificaram-se preocupações, dúvidas e inseguranças relativamente à perceção das competências dos participantes para potenciar o desenvolvimento das crianças com NEE em contextos inclusivos.

**Palavras-chave:** necessidades educativas especiais, inclusão, atitudes, práticas dos educadores de infância

Códigos PsycINFO:

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

3570 - Special & Remedial Education

### **Abstract**

Teachers' attitudes seem to be a decisive variable for children's educational success, in particular for children with Special Educational Needs (SEN) (Avramidis & Norwich, 2002; Morgado & Silva, 1999).

The present study intended to analyze the attitudes and pedagogical practices of preschool teachers regarding the inclusion of children with special needs in a regular preschool teaching classroom; the goal was to verify if the attitudes and practices vary according to age, teacher's experience and the classroom experience with children with SEN. The study presents a quantitative approach and fits into the descriptive study methods. 59 preschool teachers from preschool educational institutions from the district of Lisbon, took part in this study with a higher incidence in the county of Sintra, in 2014/2015 school year. The adapted questionnaire "Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas" (Hassamo & Bahia, 2009) was applied to preschool teachers.

The results indicated that younger preschool teachers, with less experience and more classroom time experience with children with SEN tendentially reveal more favorable attitudes and practices for integration. However, these variables seem not to be decisive elements in the construction of the attitudes and inclusive pedagogical practices implementation, as the associations weren't significant. Concerns, doubts and insecurities were verified regarding the perception of the participants' skills to boost the development of children with SEN in inclusive contexts.

**Key-words:** special needs, integration, attitudes, practices of preschool teachers

PsycINFO Classification Categories:

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

3570 - Special & Remedial Education

**Índice**

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract .....	IV
Índice.....	V
Índice de Quadros.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico .....	4
Necessidades Educativas Especiais .....	4
Da Integração à Inclusão .....	5
Inclusão.....	8
Educação Inclusiva, Escola Inclusiva e Crianças com Necessidades Educativas Especiais	10
Atitudes dos Educadores .....	14
Práticas dos Educadores .....	17
Formação de Professores .....	20
Capítulo II. Método.....	25
Participantes.....	25
Instrumento.....	26
Procedimento .....	29
Desenho de Investigação .....	29
Capítulo III. Resultados.....	31
Teste Mann-Whitney .....	31
Correlações entre variáveis.....	31
Correlação itens questionário – variáveis preditoras (idade; tempo de experiência docente; tempo de experiência em sala com crianças com NEE).....	32
Capítulo IV. Discussão.....	34

Referências .....	39
Anexos.....	44

## Índice de Quadros

Quadro 2.1. Idade, Anos de Serviço e Anos de Serviço em Salas NEE dos Educadores de Infância.....	25
Quadro 2.2. Habilitações Acadêmicas dos Educadores de Infância .....	26



## Introdução

Ao longo da história da humanidade as atitudes e ideias predominantes face à diferença dos indivíduos têm sido objeto de mudança (Morgado, 2003). Esta mudança tem ocorrido na forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência, estando profundamente ligada a fatores económicos, sociais e culturais de cada época (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Silva, 2009).

O desenvolvimento da educação de infância em contexto escolar, o objetivo político de inclusão e a igualdade de oportunidades para as crianças com NEE são temas atualmente discutidos, e por essa razão, as sociedades, cada vez mais heterogêneas, deparam-se com o objetivo de apoiar e promover o desenvolvimento de todas as crianças em ambientes inclusivos (Serrano & Afonso, 2010).

Foi no início dos anos 90 com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien (1990) e posteriormente com a Declaração de Salamanca em 1994 que foram acordados os princípios fundamentais da educação e da escola inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, desde essa altura, as políticas educativas de vários países têm vindo a desenvolver uma educação inclusiva (Gamelas, 2003), mostrando uma preocupação crescente com o conceito de uma educação para todos e uma maior consciencialização da sua implicação (Ainscow, 1997; Avramidis & Norwich, 2002). No entanto, o termo inclusão e educação inclusiva ainda são compreendidos e usados como sinónimos de integração, educação das crianças com deficiência ou com NEE nas escolas regulares (Ainscow & Ferreira, 2003).

O relatório da Comissão Europeia (2012) revela que, atualmente, aproximadamente 45 milhões de cidadãos da União Europeia em idade ativa são portadores de deficiência e 15 milhões de crianças têm NEE. O mesmo relatório afirma que, embora os Estados-Membros promovam uma educação inclusiva, ainda se verificam algumas lacunas no sistema de ensino que não oferece um tratamento adequado às crianças com NEE nem aos adultos portadores de deficiência, sendo que muitos são colocados em instituições segregadas e as crianças integradas no ensino regular carecem de apoio adequado. O relatório evidencia ainda que as crianças com NEE abandonam precocemente a escola com escassas qualificações e com perspectivas de emprego limitadas, levando a uma maior probabilidade de permanecer desempregadas, economicamente inativas ou até receberem um salário inferior comparativamente às pessoas sem deficiência.

Em Portugal, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, demonstra que no ano letivo 2013/2014, 65.000 crianças inscritas na educação pré-escolar e alunos matriculados no ensino básico e secundário têm NEE. Destes, aproximadamente 98% frequentam escolas de ensino regular e apenas 2% frequentam escolas especiais. Comparativamente ao ano letivo 2012/2013 houve um aumento (4,67%) do número de crianças com NEE nas escolas.

Segundo Rodrigues e Nogueira (2011), em Portugal, ao longo dos anos, têm ocorrido mudanças no sistema educativo de forma a torná-lo mais inclusivo, na medida em que as escolas de ensino regular têm vindo a modificar a forma de educar e acolher todos os alunos incluindo os portadores de deficiência. Todas as crianças têm direito à educação na classe regular, em escolas abertas à comunidade, onde seja proporcionado um ambiente educativo de qualidade e sejam atendidas as necessidades de todas as crianças (Brandão & Ferreira, 2013), sendo um espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta (Correia, 2005; Rodrigues, 2006). Gaitas e Morgado (2010) propõem que o respeito pela diversidade é a única forma de garantir uma sociedade mais justa no futuro. A inclusão atinge assim, além de uma dimensão técnica uma dimensão ética, social e política compreendendo-se como um direito e não um privilégio (Morgado, 1999).

Uma vez que a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa do processo de escolarização das crianças ao longo da vida (Serrano & Afonso, 2010), os programas de intervenção precoce e de educação pré-escolar assumem um papel muito importante no apoio a crianças com desenvolvimento atípico nas primeiras idades (Porter, 1997). Por consequência, quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, maior a possibilidade de mudanças positivas no desenvolvimento da criança e na sua inserção na sociedade (Brandão & Ferreira, 2013). Porém, no estudo sobre a educação pré-escolar em Portugal (Ministério da Educação, 2000) existe uma preocupação com o facto da identificação de crianças com NEE se verificar normalmente só no primeiro ciclo da educação básica. Verifica-se que as taxas de deteção de dificuldade em crianças entre os 6 e os 10 anos de idade são significativamente superiores às das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, sugerindo que muitas crianças com NEE podem não ser identificadas tão cedo quanto seria desejável.

Sanches e Teodoro (2006) fazem referência às instituições especializadas que provavelmente têm a vantagem de ter técnicos e materiais adequados, mas têm falta de diversidade de modelos de socialização e de aprendizagem. Ainscow (1997) aponta para o facto de que ainda muito há a fazer no que diz respeito à inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, existindo ainda muitas crianças excluídas, vendo recusado o seu direito de aprender em contexto escolar, porque a qualidade de ensino não é satisfatória ou porque a

organização das escolas e das salas de aula não oferece condições de sucesso à aprendizagem e à participação de todos. Por outro lado, embora existam instituições especializadas que provavelmente têm a vantagem de ter técnicos e materiais adequados às situações, têm falta de diversidade de modelos de socialização e de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2006).

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, Portugal pretendeu abrir caminho para a inclusão na medida em, de acordo com o referido Decreto, nenhuma criança deve ser excluída de uma educação de qualidade, devendo ser disponibilizados os apoios especializados que permitam responder às necessidades educativas especiais dos alunos (Santos, Correia & Santos, 2014). Porém, os mesmos autores ressaltam a ideia de que os caminhos para a construção de uma escola para todos não são fáceis de concretizar.

Em Portugal existem poucos estudos sobre as atitudes e práticas inclusivas dos educadores de infância, sendo este um tema pouco explorado, e os estudos que existem centram-se essencialmente no ensino básico, como é o caso do estudo “Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais” de Silva, Ribeiro e Carvalho (2013). O presente estudo pretende assim contribuir para aumentar o conhecimento sobre as opiniões dos educadores de infância sobre a inclusão de crianças com NEE nas suas salas, questionando os educadores sobre as suas atitudes e práticas inclusivas e analisando as associações entre esta autoavaliação e algumas variáveis como a idade, o tempo de experiência docente, e a experiência em salas com crianças com NEE.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos.

O Capítulo I corresponde à revisão/enquadramento teórico. Ainda neste capítulo apresentamos os objetivos, questão de investigação, hipóteses e variáveis em estudo.

O Capítulo II descreve o método de investigação, através da descrição dos participantes, do instrumento de avaliação utilizado e da explicação dos procedimentos adotados na recolha de dados, assim como, do desenho de investigação utilizado.

No Capítulo III, apresentamos os resultados obtidos.

Por fim, no Capítulo IV, discutimos os resultados, tendo em conta os objetivos e questão de investigação colocada e refletimos sobre algumas limitações detetadas no estudo, sendo também apresentadas as implicações para investigações futuras.

## Capítulo I. Enquadramento teórico

### Necessidades Educativas Especiais

Em 1978 o Relatório Warnock introduz o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), esclarecendo que uma criança com NEE, comparativamente às crianças da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, emocional, sensorial, intelectual ou social que obrigam a uma intervenção educativa especial (Brennan, 1990, citado por Silva 2009).

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6) as NEE “referem-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”, contemplando, segundo Correia (2001) um conjunto de situações, nomeadamente, a deficiência mental, auditiva e visual, problemas motores e de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem.

A designação NEE foi criada com o objetivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo “defectológico”, procurando desta forma, retirar o estigma de deficiência, embora, de acordo com (Rodrigues, 2003), não previna a rotulação dos alunos identificados como tendo dificuldades.

Correia (1999) refere que foi necessário proceder a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que permitissem, sempre que possível, que os alunos com NEE fossem educados na classe regular, usufruindo do mesmo tipo de educação que os seus pares com desenvolvimento típico. Nasce, assim, a *educação integrada*, entendida como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada criança pode encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença. Importa mencionar que segundo o mesmo autor as classes especiais e outras formas de segregação só devem ser utilizadas quando as necessidades da criança não podem ser satisfeitas num meio que inclua crianças com desenvolvimento típico, ainda que com recurso a apoios e serviços especializados.

Em Portugal, é o Decreto-Lei nº 319/91 que introduz na escola o conceito de NEE, baseando-se em critérios pedagógicos estando os professores aptos para diagnosticar as dificuldades escolares, proporcionando uma abordagem educativa (Sanches, 2001). Jiménez (1997) refere que este conceito está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua escolarização a fim de conseguir o máximo crescimento pessoal e social.

Bairrão e colegas (1998) sugerem que uma das dimensões do conceito de NEE está relacionada com o desenvolvimento da criança e a necessária adequação curricular.

Por fim, salienta-se que as NEE devem proporcionar igualdade de direitos no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar (Correia, 1999).

### **Da Integração à Inclusão**

Foi na década de 60 que se verificou uma maior intervenção oficial no campo da educação especial, iniciando-se o movimento da integração escolar (Bairrão et al., 1998; Correia & Martins, 2000; Costa, 1996; Gamelas, 2003; Morgado, 2003; Niza, 1996; Sanches & Teodoro, 2006). Segundo Jiménez (1997), até esta época existiam apenas dois lugares possíveis para o atendimento de crianças com NEE, nomeadamente, o centro especial e a escola regular, com pouca ou nenhuma conexão entre ambos. Começa, então, a emergir em diferentes países uma forte orientação para o desenvolvimento de modelos de educação integrada de crianças e jovens com NEE, surgindo o conceito de *normalização*, que apoia a perspectiva de que as pessoas com NEE devem ter oportunidades semelhantes às dos cidadãos comuns (Morgado, 2003).

O termo integração, segundo Correia (1999) e Silva (2009) teve a sua origem no conceito de *normalização*, aproximando-se em muito do conceito “meio menos restritivo possível”, referindo-se este à prática de integrar na máxima medida possível a criança com NEE na escola regular, beneficiando segundo Morgado e Silva (1999) de todas as adaptações curriculares e arquitetónicas indispensáveis a uma plena integração. Partilhando da mesma opinião Jiménez (1997) afirma que a integração não trata de eliminar as diferenças mas sim em aceitar a sua existência, fornecendo condições adequadas para o desenvolvimento máximo das capacidades de cada um, colocando ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de uma vida normal.

A integração da criança com NEE na escola regular teve um marco importante com a publicação da *Public Law 94-142*, “The Education for All Handicapped Children Act”, em 1975, cuja Lei obriga os sistemas educativos a melhorarem os seus serviços em educação especial, construindo estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com NEE (Bairrão et al., 1998; Correia, 1999). Esta legislação teve repercussões a nível mundial (Bairrão et al., 1998).

Também na década de 70 surge no Reino Unido um documento que constituiu um marco importante na evolução da educação especial (Morgado, 2003). Este documento, o Relatório Warnock, publicado em 1978 definiu o conceito das NEE (Bairrão et al., 1998; Morgado, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Silva 2009), dando ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes (Correia, 1999). Niza (1996) refere que o relatório Warnock sustenta a passagem de um modelo clínico para um modelo educacional, contribuindo de forma clara para uma intervenção educativa adequada às crianças com NEE emergentes em detrimento de uma intervenção centrada na deficiência, definindo também a escola como estrutura responsável por todos os alunos. Desta forma, perante um problema de insucesso escolar não basta unicamente saber qual é o défice da criança, mas antes de saber o que faz a comunidade educativa para promover o seu sucesso (Costa, 1996).

Em Portugal, antes da década de 70 os alunos com NEE eram, de um modo geral, excluídos do sistema de ensino regular (Correia, 2005; Sanches, 2001) e mesmo em 1976 com a criação das equipas de ensino especial integrado, cujo objetivo era promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, um grande número de crianças com NEE continuava sem receber apoio especializado destinado a minimizar ou suprimir as suas necessidades (Correia, 2005). O mesmo autor refere que, apenas em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações na conceção de uma educação integrada, pois até aqui a maioria das crianças com NEE permanentes, de cariz moderado ou severo, tinham apenas como recurso educativo as instituições especiais. Assim, o Decreto-Lei nº 46/86 (LBSE) proclama o direito das crianças com NEE frequentarem o ensino regular, garantindo a igualdade de oportunidades de educação e assegurando o direito à diferença. Estabelece, ainda, que a educação pré-escolar deve proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança e que o ensino básico deve assegurar condições adequadas ao desenvolvimento educativo de crianças com NEE. A escola integrativa é assim, segundo Rodrigues (2001) a primeira sensibilização da escola para a diferença.

Começa assim uma caminhada legislativa levando a uma perspetiva de *escola para todos*, pois com o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, Portugal assume uma mudança significativa no que se refere à Educação Especial. Esta legislação difundiu o conceito de NEE, referindo que todas as crianças têm o direito de receber uma educação gratuita, igual e de qualidade, introduzindo ainda que a educação destes alunos se deve processar no meio menos restrito possível, devendo a escola estar capacitada para a perspetiva de escola para todos,

facilitando a integração e definindo as medidas do regime educativo especial. Esta lei, segundo Correia (2005), teve um impacto notório no sistema educativo, introduzindo princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas anteriores e do desenvolvimento de experiências de integração. Salientando a perceção de Jiménez (1997) a integração “não é a simples colocação física num ambiente não restritivo; significa uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcione à criança a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso” (p. 30).

Gamelas (2003) refere que o Despacho Conjunto n.º 105/97 estabelece um novo paradigma em termos de política educativa, até aqui centrada no aluno com NEE e no professor de educação especial, reconhecendo as necessidades da escola, dos professores de ensino regular e da sua responsabilidade face aos alunos com NEE.

Em 1997, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar foi uma importante referência para o desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal, destinada às crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade (Gamelas, 2003). Com o objetivo de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar foram elaboradas as Orientações Curriculares, que constituem um conjunto de princípios úteis que visam apoiar o educador de infância nas decisões e reflexões sobre a sua prática pedagógica, indo ao encontro das respostas educativas mais adequadas às necessidades das crianças com quem trabalham (Ministério da Educação, 2002), fazendo também uma clara referência à inclusão (Gamelas, 2003). Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar devem dar resposta a todas as crianças respeitando as suas diferenças e favorecendo o envolvimento das mesmas no grupo, beneficiando das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (Ministério da Educação, 2002).

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que revoga a legislação n.º 319/91, definindo o grupo-alvo da educação especial, tendo como premissa melhorar a qualidade do ensino e promover uma escola inclusiva e democrática, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, devendo responder à diversidade de todos os alunos, enquadrando desta forma respostas educativas adequadas aos alunos com NEE.

Wang (1997) refere dois princípios emergentes relacionados com as práticas eficazes em educação especial: (1) evitar a colocação de crianças com NEE em instituições especiais, privilegiando a integração destas crianças nas classes regulares, em conjunto com crianças que não têm essas necessidades e; (2) desenvolver progressos quanto à aprendizagem de todas as crianças, particularmente as que têm NEE, recorrendo a práticas educativas eficazes que se

estabeleçam diretamente nas salas de aula e em casa, sendo estes os principais lugares onde se processa a aprendizagem.

O sucesso da integração, segundo Correia (1999) dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que estimulem a aquisição de novas e melhores competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à integração. Também, segundo este autor, para uma integração de sucesso são decisivas as interações entre professores da educação especial e do ensino regular, a fim de se estabelecer uma troca de experiências que satisfaçam as necessidades educativas da criança.

Com a evolução da educação especial devido às consecutivas reformas educativas é reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo regular através de um conjunto de apoios adaptados às suas características e necessidades (Correia, 2005; Correia & Martins, 2000; Jiménez, 1997; Wang, 1997). Assim, a Educação Especial, nos dias de hoje, tem como objetivo contribuir para uma inclusão educativa e social, promovendo o acesso e sucesso educativos, igualdade de oportunidades, estabilidade emocional, autonomia e preparação para a continuação dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional das crianças e jovens com NEE (Decreto-Lei 3/2008).

## **Inclusão**

Segundo as Orientações para a Inclusão (UNESCO, 2005), a inclusão teve as suas origens na Educação Especial e é entendida como um processo que pretende atender e dar uma resposta de qualidade à diversidade de necessidades de todos os alunos, desaparecendo segundo Niza (1996), com a ideia da existência de turmas homogéneas. Assim, cabe à escola “ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6). Pretende-se que seja adotada uma conceção alargada de Escola para Todos, atendendo às necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (UNESCO, 2005).



A inclusão surge em Portugal da década de 90, após a realização de um importante congresso em Salamanca em 1994, onde estiveram presentes 92 países e cujo objetivo foi o de apelar a todos para que respeitassem o direito das crianças, principalmente no que dizia respeito à educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos (Correia, 2001).

No âmbito da Educação o conceito de inclusão implica rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, deste modo, a escola que segue uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno e potencializam o conhecimento tendo como finalidade atingir uma qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006). Estar incluído na escola, segundo Rodrigues (2003) é muito mais do que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de pertença que se estabelece entre a escola e a criança, ou seja, o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

Para Booth e Ainscow (2002) a inclusão envolve mudança, tratando-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, sendo um ideal a que todas as escolas podem e devem aspirar. Martín e González-Gil (2011) referem que a inclusão pressupõe práticas democráticas, valorização das capacidades mais do que das incapacidades, igualdade sobre a diferença e uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso de todos. Desta forma o princípio da inclusão vem reforçar a responsabilidade dos contextos educativos normais de se adaptarem às necessidades de todas e de cada criança, pois, segundo César (2003), é a escola que deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes a adaptarem-se às exigências da escola.

A inclusão é a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas classes regulares, onde por direito deve receber todos os apoios adequados às suas características e necessidades (Bender, Vail & Scott, 1995; Correia, 2005; Odom, 2000). É exigida uma reestruturação da escola e do currículo, permitindo a todos os alunos com as mais diversas características e necessidades uma aprendizagem em conjunto (Avramidis & Norwich, 2002; Correia, 2005; Morgado, 2003), passando a construir uma escola inclusiva, que conduz à mudança da perspetiva centrada na criança para uma perspetiva centrada no currículo, sendo indispensável na sala de aula o desenvolvimento de adaptações curriculares e a utilização de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e interesses das crianças (Costa, 1996).

Porter (1997) refere que uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de programas e de estratégias e a utilização dos recursos disponíveis. Silva (2009), sugere que o movimento a favor da inclusão, impulsionado pela Declaração de

Salamanca, contribuiu para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades na educação de todos os alunos e que, desta forma, os currículos, estratégias pedagógicas e utilização de recursos adequados, a organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade são fatores a ter em conta.

Salientam-se, assim, quatro elementos chave para a caracterização da inclusão: (1) a inclusão como um processo; (2) a preocupação com a identificação e eliminação de barreiras; (3) a presença, participação e o sucesso de todos os alunos e, (4) uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento (UNESCO, 2005).

São apontados por Correia (2005) três parâmetros fundamentais da inclusão, (1) *a modalidade de atendimento*, dando relevância à permanência do aluno com NEE na classe regular onde todos os serviços de apoio devem, sempre que possível, ser prestados; (2) *a educação apropriada*, que respeita as características e necessidades dos alunos, mas também considera as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem; (3) *os serviços adequados*, sendo estes um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno.

Gamelas (2003) evidencia três perspetivas inclusivas que influenciam o desenvolvimento da criança, nomeadamente, (1) a perspetiva desenvolvimental ou centrada na criança em que o desenvolvimento é atribuído a fatores maturacionais, verificando-se ao nível físico e ao nível das competências cognitivas; (2) a perspetiva comportamental, em que a aprendizagem é vista como motor do desenvolvimento da criança, pois esta aprende comportamentos através dos reforços repetidos nas interações com o meio; (3) a perspetiva sistémica e ecológica, em que o desenvolvimento resulta de interações estabelecidas ao longo do tempo entre a criança e o ambiente, não podendo ser visto de forma isolada. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar situam a educação pré-escolar numa perspetiva sistémica e ecológica pretendendo que sejam encontradas as respostas mais adequadas à população que a frequenta tendo em conta os diferentes níveis de interação (Ministério da Educação, 2002).

### **Educação Inclusiva, Escola Inclusiva e Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003) a educação inclusiva surgiu no centro das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência.

A educação inclusiva constitui uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), referindo que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p. 9). É fundamental salientar a importância de uma Educação para Todos, pois significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade (Brandão & Ferreira, 2013; Correia, 1999; Correia & Martins, 2000; UNESCO, 2005), desenvolvendo respostas adequadas às problemáticas dos alunos (Correia, 2001; Sanches, 2001).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender, e por isso participam e interagem uns com os outros, independentemente das suas dificuldades (Silva, 2009), cabendo à escola adaptar-se e criar ambientes estimulantes de aprendizagem (Sanches, 2001). Correia (2001) afirma que a educação inclusiva pretende que todos os alunos com as mais diversas capacidades, características, interesses e necessidades, possam aprender juntos, considerando o seu desenvolvimento global, e criando um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades que visa o sucesso escolar e que, sempre que possível, presta todos os serviços educativos nas classes regulares. González (2003) refere que a educação inclusiva respeita o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais dos alunos com NEE, tendo em conta as dificuldades da sua aprendizagem devido a condições físicas, emocionais ou mentais.

Booth e Ainscow (2002) publicaram um documento importante designado “Índice para a inclusão” onde procuram sintetizar as boas práticas de inclusão, servindo de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas. Assim, segundo estes autores podemos entender a educação inclusiva como (1) um processo de promoção da participação dos alunos na sua cultura, currículos e comunidades escolares, reduzindo os riscos de exclusão, (2) implicando a reestruturação de políticas, culturas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos e; (3) redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos potencialmente vulneráveis a processos de exclusão.

Porter (1997) sugere ser importante que toda a comunidade escolar demonstre dedicação e interesse por uma educação inclusiva, procurando resolver as dificuldades de modo a que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização, não pondo em risco a admissão dos alunos com deficiência. Segundo Silva (2011), a educação inclusiva implica que a comunidade

escolar perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, contribuindo para o crescimento coletivo, de modo a fomentar o convívio mais adequado com a diferença que caracteriza cada um de nós, o que implica novas práticas docentes. É importante salientar que, dentro da comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo (Gamelas, 2003; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005).

Ainscow (1997) menciona três fatores-chave que parecem ter grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas, nomeadamente, (1) a planificação para a classe, sendo a preocupação central dos professores a planificação de atividades envolvendo todas as crianças; (2) a utilização eficiente dos recursos naturais disponíveis na sala de aula, ou seja, os próprios alunos, que representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio; (3) a improvisação, ou seja, a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe.

A implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível apoiada num conjunto de parâmetros, destacando a filosofia da escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação (Correia, 2005). O mesmo autor refere que este modelo parte do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que sempre que a situação o exija se equacione o apoio fora da classe regular.

Assim, uma escola para todos segundo Jiménez (1997) pressupõe uma mudança de atitudes e de abertura à comunidade, assim como uma reestruturação no estilo de trabalho de alguns professores sendo essencial que reconheçam que cada criança é diferente das outras, tem as suas necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades.

A noção de escola inclusiva acontece na década de 90 com a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, em Jomtien, que define a necessidade de garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças com NEE, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990). A escola inclusiva depara-se com o desafio de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, passível de as educar a todas com sucesso, mesmo as que apresentam graves incapacidades (UNESCO, 1994).

O movimento inclusivo evidencia a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE, assim, uma escola inclusiva é um lugar onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender até ao limite das suas capacidades, muito embora ainda haja muitos educadores e professores que se questionam quanto à melhor forma de responderem às necessidades dos alunos com NEE (Correia, 2005).

Indo ao encontro de uma política inclusiva foram apontados por Ainscow (1997) seis “condições” que parecem ser fatores de mudança das escolas: (1) Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola; (2) Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; (3) Compromisso referente a uma planificação realizada colaborativamente; (4) Estratégias de coordenação; (5) Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; (6) Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Numa perspetiva de escola inclusiva na educação pré-escolar, esta deve adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (Ministério da Educação, 2002), pois segundo Niza (1996) apenas com uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação se podem cumprir os princípios da inclusão, integração e da participação, garantindo assim o direito de acesso à igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

No Relatório Preparatório a OCDE (Ministério da Educação, 2000) revela que “as medidas adotadas em Portugal para a educação de crianças com NEE visam garantir a oferta de uma escola inclusiva e a construção de um espaço escolar e educativo que favoreça o cumprimento do objetivo fundamental da educação básica – educar, integrar e formar para a cidadania” (p. 64). Verificam-se alguns aspetos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar, nomeadamente, o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos os intervenientes e a planificação em equipa (Ministério da Educação, 2002).

A filosofia da inclusão é reconhecida à criança com NEE o direito de aprender junto dos seus pares sem NEE proporcionando-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas, pretendendo também retirar o estigma da deficiência, preocupando-se com o seu desenvolvimento global num espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, sem nunca esquecer as respostas às suas necessidades específicas (Correia, 2005; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004; Odom, 2000). Procura-se, assim, garantir sempre que possível, e com máxima adequação, que as crianças com NEE sejam colocadas em ambientes que maximizem o seu potencial e as suas oportunidades de interagir com os seus pares com desenvolvimento típico (Correia, 1999; Odom, 2000), trazendo vantagens para ambos (Bairrão et al., 1998; Costa, 1996; Jiménez, 1997; Lieber et al., 1998; Odom, 2000).

Ainscow (1997) evidencia que as crianças consideradas como tendo NEE são reconhecidas como um estímulo, promovendo, desta forma, estratégias destinadas a criar um ambiente

educativo rico para todos. No mesmo contexto, Porter (1997) refere que é necessário os professores acreditarem que os alunos com NEE pertencem à educação regular e estar confiantes que serão capazes de realizar aprendizagens efetivas. Wang (1997) evidencia que estas crianças necessitam de ter os professores mais eficientes, pretendendo que estimulem, segundo Correia e Martins (2000), o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, independentemente do seu nível de competência.

As crianças com NEE mais leves, segundo Porter (1997), parecem não necessitar demasiado de estratégias pedagógicas distintas das dos seus pares sem NEE, pois embora precisem de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem mais individualizada, não necessitam de uma estratégia claramente diferente.

Sabemos que uma criança está incluída com êxito quando (1) fazem progressos relativamente aos objetivos previamente definidos, (2) evoluíram no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de conhecimentos e competências, (3) são aceites pelo grupo onde se encontram inseridos e mantêm interações (Cross et al., 2004; Odom, 2000).

Odom (2000) evidencia que com uma comunidade escolar preocupada, pais atentos e professores comprometidos a maioria das crianças com NEE pode beneficiar de programas de inclusão pré-escolar.

### **Atitudes dos Educadores**

No campo da Psicologia Social, as atitudes são um conceito definido como o processo mediador da forma de agir e de pensar dos indivíduos (Lima, 2010). As atitudes são inferidas e não diretamente observáveis (Lima, 2010) e constituem uma organização cognitiva duradoura, envolvendo uma componente afetiva a favor ou contra determinado objeto e que predispõe à ação (Rodrigues, 1978). Este autor sugere que as atitudes sociais constituem um constructo diretamente relacionado com aspetos comportamentais. As atitudes direcionam as formas de atuação em termos de crenças e valores, podendo ser suscetíveis de mudança (Rodrigues, 1978; Santos & César, 2010). Relativamente aos objetivos do nosso estudo, Cross e colegas (2004) definem a atitude como a expressão por parte dos professores sob uma perspetiva positiva ou negativa relativamente ao que irá acontecer com a criança em ambientes inclusivos.

As atitudes dos professores de ensino regular parecem ser uma variável determinante para o processo de integração de crianças com NEE no ensino regular e no seu sucesso educativo (Avramidis & Norwich, 2002; Morgado & Silva, 1999), podendo contribuir para uma mudança

desejada, levando a que o aluno seja valorizado como um indivíduo com características e necessidades únicas que devem ser respeitadas (Correia & Martins, 2000).

Historicamente, os professores do ensino regular não se têm mostrado favoráveis à integração de alunos com deficiências ligeiras (Larrivee & Cook, 1979), revelando-se apreensivos quanto à qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiências podem realizar quando integradas em classes regulares (Morgado & Silva, 1999). Expressam igualmente preocupações com os seus níveis de preparação e a quantidade de tempo necessário para o ensino individualizado que os alunos com dificuldades de aprendizagem precisam (Bender et al., 1995).

Investigações com amostras portuguesas revelam que as atitudes dos professores se têm mostrado positivas face à integração de crianças com NEE (Morgado & Silva, 1999), considerando exercer um efeito positivo sobre a criança, embora manifestem atitudes negativas quanto aos seus ganhos académicos (Correia, 1999), nomeadamente pela perceção de *falta de tempo* para o acompanhamento individualizado e a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar a criança adequadamente (Correia, 1999; Cross et al., 2004; Pinto & Morgado, 2012). Por outro lado, os professores revelam uma atitude positiva quanto à interação que se estabelece entre as crianças com e sem NEE, encorajando este contato (Santos, Correia & Santos, 2014), pois acreditam que traz benefícios para ambos os grupos e leva a uma maior aceitação da diferença (Lieber et al., 1998).

É importante que os professores desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos. Assim, Marchesi (2001) refere que, quando os professores se sentem pouco competentes para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, têm tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se revelam numa menor interação e numa menor atenção a estes alunos. Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas dos professores e outros adultos são um dos maiores obstáculos à inclusão (UNESCO, 2005).

Os professores têm um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores, pelo que as suas atitudes influenciam a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular (Correia, 2005; Cross et al., 2004).

As atitudes dos professores face à inclusão parecem depender da sua experiência com os alunos que são considerados como um “desafio”. Assim, a formação do professor, a dimensão do grupo, a possibilidade de apoio na sala de aula, a capacidade de trabalho (UNESCO, 2005), os recursos humanos e materiais necessários, o grau de severidade das NEE, o tempo de planificação e o envolvimento parental, são fatores que podem influenciar as atitudes dos professores (Correia & Martins, 2000). Os professores que têm mais experiência e

conhecimentos inclusivos apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão, aumentando os seus níveis de confiança e sucesso (Larrivee & Cook, 1979; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Pinto & Morgado, 2012).

Rodrigues e Rodrigues (2011) defendem que a criação de atitudes positivas aposta em (1) debater casos de boas práticas e de sucesso, (2) estabelecer relações de cooperação com elementos da equipa, (3) obter formação contínua.

As reações manifestadas pelos professores face à inclusão possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, vinculados às atitudes sociais (Rodrigues, 1978). A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão é possível compreender quais as condutas que adotam nas suas salas de aula (Omote et al., 2005). Bender e colegas (1995) referem que os professores que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência, comparativamente aos professores com atitudes positivas. Os mesmos autores referem que os professores que têm mais alunos com NEE na sua sala evidenciam atitudes mais positivas perante a inclusão. Odom (2000) sugere que, em geral, os educadores do pré-escolar têm atitudes positivas em relação às crianças com NEE incluídas nas suas salas mas, por outro lado, mostram-se preocupados com a sua falta de conhecimento acerca das crianças com deficiência, particularmente com a inclusão de crianças com deficiências severas.

Avramidis e Norwich (2002) referem que as atitudes dos professores podem ser influenciadas pelo tipo de deficiência, pela sua prevalência e as necessidades educacionais que as crianças apresentam. Estes autores apresentam dados que sugerem ser maior a aceitação da inclusão de alunos com deficiência física, do que daqueles com problemas emocionais, cognitivos e comportamentais.

Os sentimentos, atitudes e preocupações dos professores face à educação inclusiva relacionam-se com a utilização de práticas e cenários educativos mais inclusivas nas classes regulares (Morgado, 2003; Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007; Loreman et al., 2007; Pinto & Morgado, 2012) conduzindo ao possível sucesso de todos os alunos, pois as atitudes dos professores parecem influenciar as suas expectativas e comportamentos (Correia & Martins, 2000).

Quando fornecidos os suportes adequados e as oportunidades para aprender estratégias, os professores mostram-se mais abertos para incluir crianças com NEE nas suas salas, até mesmo crianças com necessidades mais significativas (Cross et al., 2004). Serrano e Afonso (2010) revelam ser importante os professores adotarem uma atitude de aceitação da criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento, refletir acerca da sua função como modelo e



cooperar com os pais, sendo fundamental, segundo Cross e colegas (2004) estabelecer uma comunicação contínua família-professor.

Avramidis e Norwich (2002) e Omote e colegas (2005) referem que o sexo, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino regular, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de alunos com NEE são algumas das variáveis que podem estar relacionadas com as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, embora algumas características dos alunos com NEE também possam determinar maior ou menor aceitação por parte dos mesmos. Também Loreman e colegas (2007) enumeram algumas variáveis que podem influenciar as atitudes positivas dos professores, nomeadamente, a formação em educação especial, a experiência de ensino a alunos com NEE, conhecimentos sobre a legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE e o contato com pessoas com NEE.

Embora existam resultados contraditórios, os estudos de Avramidis e Norwich (2002) e Omote e colegas (2005), sugerem, de um modo geral, que as atitudes sociais mais favoráveis à inclusão são apresentadas por professores do sexo feminino, com menos tempo de experiência docente no ensino regular, mais jovens, a lecionar em ciclos inferiores (i.e., os educadores de infância têm atitudes mais positivas, seguidos dos professores de ensino básico e secundário) e com experiência no ensino de alunos deficientes.

Em suma, as atitudes dos professores são um dos primeiros passos que facilitam a educação de crianças com NEE na escola regular. Por conseguinte, as atitudes dos professores, dos educadores e dos pais, a formação adequada, a colaboração entre todos os agentes educativos e os recursos existentes são fatores a ter em conta para o sucesso escolar de todos os alunos (Correia, 1999).

## **Práticas dos Educadores**

Face ao desafio da inclusão de crianças com NEE nas salas de aula regulares, Costa (1997) refere que a investigação tem procurado desenvolver o aperfeiçoamento do exercício de docência, através de estratégias adequadas capazes de modificar as suas conceções e as suas práticas quanto à diversidade vivida na sala de aula, sendo esta considerada como um fator de enriquecimento e um motor do desenvolvimento. Correia (2001) define a diversidade educacional quanto a um conjunto de diferenças individuais, ou seja, a capacidade de aprendizagem, experiências adquiridas e interesses dos alunos. Assim, segundo este autor a diversidade leva a uma adequação curricular, na medida em que se deve planificar tendo em

conta as características e necessidades dos alunos, bem como as características dos ambientes que eles interagem.

Sanches (2005) e Silva (2009, 2011) referem a prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, assim como estratégias de aprendizagem cooperativa, como medidas que permitem dar resposta a todos os alunos.

Atualmente parece evidente que o desenvolvimento bem-sucedido de programas educativos de qualidade e, portanto, inclusivos, passa sem dúvida pela capacidade dos professores operacionalizarem processos de diferenciação (Morgado, 2003). Assim, segundo o mesmo autor, ao organizar o seu trabalho de forma diferenciada, os professores procuram avaliar a situação dos alunos face ao processo de aprendizagem e promover o seu desenvolvimento no contexto de uma sala de aula heterogénea, proporcionando, desta forma, boas práticas educativas. Rodrigues (2003) e Sanches (2005) dizem-nos que a diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica mais complexa do que aquela a que a escola e os professores estão habituados, pois é fundamental ter em conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida (e, por consequência, diferentes *momentos de chegada*) para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem atingir patamares de objetivos e competências diferentes.

Os professores de ensino regular têm uma grande responsabilidade e, tal como refere Correia (1999), espera-se que utilizem estratégias e desenvolvam atividades de ensino individualizado junto das crianças com NEE, e que em simultâneo mantenham um programa eficaz para o restante grupo e colaborem na integração social da classe.

Correia (2005) refere que os professores têm um papel fundamental na inclusão física, académica e social das crianças com NEE na classe regular, devendo promover a amizade entre as crianças com e sem NEE, sensibilizando as crianças para as diferenças, promovendo a aquisição de comportamentos desejados através do reforço, implementando práticas educativas flexíveis e atendendo às características, interesses e necessidades das crianças. O mesmo autor revela a importância das adaptações curriculares sendo fundamental que os educadores ou os professores se sintam minimamente à vontade para, sempre que necessário, proceder a alterações curriculares de acordo com as capacidades e necessidades dos seus alunos permitindo, segundo Odom (2000), um comportamento e desenvolvimento positivos.

Torna-se, assim, fulcral a existência de uma abordagem inclusiva do currículo, que Porter (1997) e Rodrigues (2006) referem como um currículo comum a todos os alunos, garantindo um ensino diversificado e apoiado em atividades que permitam que os alunos “aprendam

fazendo”, acentuando, segundo Morgado (1999), a importância de um currículo único, aberto e flexível. Um currículo inclusivo baseia-se em estratégias facilitadoras da colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno (Porter, 1997; UNESCO, 2005). Partilhando a mesma opinião, Marchesi (2001) salienta o facto de todos os alunos serem diferentes, pelo que a atenção às diferenças individuais, será sempre subjacente à sua prática. Correia (2005) refere que devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo, logo, as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o recurso a tecnologias informáticas, entre outros, constituem algumas das práticas a ter em conta. É importante salientar que, para além das atividades em sala de aula, se devem proporcionar aos alunos atividades que se desenrolem em ambientes fora deste contexto (Correia, 2005), preparando as crianças com NEE para a participação na comunidade (Odom, 2000).

Ainscow (1997) refere que os professores devem ter a capacidade de organizar as suas salas de aula bem como as suas aulas para que os seus alunos se sintam integrados nas atividades propostas. Revela-se então fundamental, os professores mostrarem-se profissionais reflexivos e críticos quanto aos ambientes de aprendizagem e às suas práticas, de forma a adotar estratégias e atividades de aprendizagem fundamentadas e a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência (Ainscow, 1997; Rodrigues & Rodrigues, 2011; Sanches, 2005). É também importante que se revelem profissionais criativos e flexíveis (Almeida & Rodrigues, 2006).

Morgado (2003) relata um conjunto de fatores que favorecem a qualidade das práticas dos professores: (1) diferenciação de metodologias e diversificação das situações de aprendizagem, (2) expectativas positivas, (3) promoção da autonomia, (4) regulação do processo de ensino/aprendizagem, (5) estabelecimento de climas positivos na sala de aula, (6) organização do trabalho de forma consistente, (7) reforço dos sucessos e dos esforços dos alunos, (8) estimulação dos alunos para o trabalho cooperado.

Serrano e Afonso (2010) apontam um conjunto de princípios que favorecem ou facilitam as práticas inclusivas na educação pré-escolar. De acordo com os autores, os educadores de infância devem estar sensibilizados para: (1) atender aos interesses e necessidades da criança; (2) adaptar o currículo às diferentes necessidades e competências das crianças; (3) estimular a diversidade, participação e interação das crianças e; (4) criar um clima de confiança, reduzindo barreiras e valorizando as competências de todos. Os mesmos autores sublinham a parceria pedagógica, as conjunturas arquitetónicas e a cooperação com os serviços da comunidade como sendo condições favoráveis à inclusão.

Numa filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com o dos pais, para que, em colaboração, possam delimitar estratégias que promovam o sucesso escolar, pretendendo-se que todos os alunos aprendam juntos respeitando a diversidade de cada um (Brandão & Ferreira, 2013; Correia, 2005).

É importante sensibilizar os professores para novas formas de pensar, mostrando novas possibilidades de aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula, tornando-os pensadores reflexivos e confiantes para experimentarem novas práticas, revelando-se sinal fundamental das escolas inclusivas a capacidade dos professores ajustarem as suas práticas acerca do *feedback* que recebem dos seus alunos (Ainscow, 1997).

Em suma, os professores devem proporcionar a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE condições necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades.

### **Formação de Professores**

A formação de professores é um dos pilares para a inclusão (Silva, 2011). Uma preparação adequada de todos os agentes educativos constitui um fator-chave na promoção das escolas inclusivas (UNESCO, 1994). A literatura aponta a formação como um processo contínuo, integrado num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, encontrando-se ligada ao desenvolvimento organizacional da escola (Lopes, 2013).

Estimular uma atitude positiva dos professores relativamente às NEE e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes são aspetos mencionados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A mesma Declaração destaca a importância da formação de professores cujo conhecimento e competências exigidas são, essencialmente, relativas a um ensino de qualidade (UNESCO, 1994). Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores e a sua formação verificam-se condições essenciais para que se produzam práticas integrativas positivas (Jiménez, 1997; Marchesi, 2001; Santos & César, 2010; Silva, 2009).

A formação de professores, inicial e contínua, tem procurado sensibilizar os docentes para a problemática relacionada com as NEE, no entanto, ainda se verificam dificuldades na implementação de respostas (César & Calado, 2010; Silva, 2011) e falta de formação no âmbito da diversidade (César & Calado, 2010; Lopes, 2013). Os professores sentem que não têm formação adequada para poderem providenciar um serviço de melhor qualidade (Pinto &

Morgado, 2012). Verifica-se, portanto, uma necessidade de formação ao nível da identificação de NEE, da organização do trabalho em função de todas as crianças, da avaliação das crianças com NEE, da articulação de conteúdos com outros profissionais e do enquadramento legal e concetual das NEE (Silva, 2011). O mesmo autor refere que a investigação tem mostrado ser fundamental que a formação de professores ajude a gerir as aprendizagens e interações das crianças no mesmo espaço, permitindo que todos beneficiem.

Rodrigues e Rodrigues (2011) referem que algumas competências que anteriormente eram do domínio dos professores de educação especial passaram a ser da competência dos professores de ensino regular que atuam em contextos inclusivos, aumentando, assim, o leque de solicitações a que os professores devem dar resposta. Desta forma, é pertinente ampliar as possibilidades de formação dos professores de forma a responder com qualidade à diversidade das crianças (González-Gil & Martín, 2011).

Hegarty (2001) evidencia a necessidade de incluir conteúdos relacionados com as NEE na formação inicial de professores, afirmando que “todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre NEE, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com NEE mais evidentes” (p. 88).

Os professores são um recurso importante no ensino de crianças com NEE, sendo relevante que atualizem continuamente os seus conhecimentos e competências (Marchesi, 2001; Porter, 1997). Assim, o desenvolvimento profissional dos professores e a sua formação são condições essenciais para que se produzam práticas integrativas positivas (Jiménez, 1997; Marchesi, 2001; Santos & César, 2010; Silva, 2009). É indispensável que os professores de ensino regular “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios” (Costa, 1996, p. 154).

Os professores sentem, porém, falta de uma formação mais sistematizada e intensiva, apontam para a carência de recursos humanos e materiais capazes de atender e satisfazer as necessidades dos alunos e sentem-se mais disponíveis para incluir nas suas classes alunos com NEE ligeiras em vez de alunos com necessidades mais severas (Avramidis e Norwich, 2002; Correia & Martins, 2000; Pinto & Morgado, 2012). Os professores sentem-se inseguros, ansiosos e preocupados quando confrontados com alunos “diferentes”, podendo a sua resistência à inclusão estar relacionada com a falta de preparação para implementar respostas (Correia & Martins, 2000; Loreman et al., 2007; Santos & César, 2010; Silva, 2009). O nível de preocupação dos professores perante a falta de preparação para implementar respostas inclusivas parece bloquear a sua capacidade de atuação (Santos & César, 2010).

Ainda há muitos professores que não possuem competências e atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, assumindo a formação contínua um papel relevante (Hegarty, 2001), na medida em que contribui para uma mudança de atitude em relação aos alunos com NEE, para o aumento da autoconfiança dos professores, para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica e para o desenvolvimento de conhecimentos (Silva, 2009).

Torna-se, assim, urgente colmatar a carência de formação, já que os professores salientam que uma formação adequada permitiria lidar com as crianças com NEE de forma mais adaptada, com menos stresse, menos frustrações e, sobretudo, menos insegurança, preocupações e dúvidas (César & Calado, 2010). A investigação revela que um professor bem preparado, isto é, competente, reflexivo e comprometido com os valores da inclusão, é um estímulo para ultrapassar as barreiras no que concerne às NEE (González-Gil & Martín, 2011).

A literatura evidencia que é necessário investir não só em mais formação mas também em formação de qualidade, tendo em vista a promoção de atitudes e práticas mais inclusivas que facilitem a equidade no acesso ao sucesso académico e evitem formas de exclusão escolar e social (César, 2003; César & Calado, 2010; Rodrigues, 2003). Revela-se, então, pertinente, que a formação de professores seja encarada como um processo de mudança, com metodologias inclusivas necessárias e urgentes e como uma questão de direitos, de valores, de uma educação de qualidade e sucesso de todos os intervenientes (González-Gil & Martín, 2011).

Uma inclusão eficaz não depende apenas da formação de professores, mas sem formação dificilmente subsiste uma escola para todos, ou seja, uma escola que responda às potencialidades e capacidades de cada criança (Silva, 2009).

Em suma, a evolução da escola inclusiva depende da possibilidade para que todos os professores desenvolvam competências suficientes para ensinar todas as crianças (Marchesi, 2001).

O sucesso educativo das crianças com NEE parece depender das perceções que os educadores têm relativamente à escola inclusiva, da atitude que demonstram relativamente à inclusão de crianças com NEE nas salas do ensino regular e também das práticas educativas que conseguem implementar (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). Assim, uma das tarefas fundamentais para o progresso educativo é decidir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de alunos com características diversas, representando um grande desafio às escolas que os atendem e aos professores, nomeadamente quanto às práticas a

implementar na sala (Wang, 1997), sendo estas influenciadas pela forma como são compreendidas pelos professores as NEE (Pinto & Morgado, 2012).

Parece não ser muito comum que os professores façam mudanças globais da sua prática, mostrando-se relutantes em abandonar determinadas formas de trabalhar que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores (Ainscow, 1997; Almeida & Rodrigues, 2006; Lieber et al., 1998). Correia (2005), por exemplo, refere que muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades dos alunos ou nos procedimentos a seguir em caso de emergência. Desta forma, os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de crianças com NEE nas suas aulas (Correia, 1999), mostrando-se, por vezes, resistentes à ideia de inclusão (Gaitas & Morgado, 2010).

Face ao crescente movimento para a inclusão de crianças com NEE no sistema de ensino regular (Morgado & Silva, 1999; Omote et al., 2005; Pinto & Morgado, 2012), o presente estudo tem como objetivo geral analisar as atitudes e práticas inclusivas dos educadores de infância em sala de pré-escolar, tentando perceber se os profissionais se sentem desconfortáveis ou inseguros quando têm de lidar com crianças com NEE, pois segundo Santos e César (2010) a resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação para trabalhar com estas crianças. Deste modo, elaboramos a seguinte questão de investigação: Que atitudes e práticas têm os educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

Tendo em conta o objetivo geral do estudo, propõem-se três objetivos específicos: 1) Identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE; 2) Identificar as práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE, e; 3) Verificar se as atitudes e as práticas inclusivas variam com a idade, o tempo de experiência docente, o tempo de experiência em sala com alunos com NEE e a formação contínua/complementar.

Tendo em conta os objetivos delineados e a revisão de literatura, foram formuladas quatro hipóteses: H1) Educadores de Infância mais jovens têm atitudes mais positivas face à inclusão; H2) Educadores de Infância com menos tempo de experiência docente têm atitudes mais positivas face à inclusão; H3) Educadores de Infância com mais tempo de experiência em salas com crianças com NEE têm atitudes mais positivas face à inclusão; H4) Educadores de Infância com mais formação têm atitudes e práticas mais positivas face à inclusão.

Determinamos para este estudo a variável critério *atitudes e práticas face à inclusão* e como variáveis predictoras a *idade*, o *tempo de experiência docente*, o *tempo de experiência em salas com crianças com NEE* e a *formação* (contínua/complementar). Pretendemos verificar se estas

variáveis estão associadas a diferenças nas atitudes e nas práticas dos educadores de infância relativamente à inclusão de crianças com NEE no ensino pré-escolar.



## Capítulo II. Método

### Participantes

A amostra do estudo foi selecionada de acordo com o tipo de amostra por conveniência, estabelecendo-se os seguintes critérios de participação: formação base em educação de infância, estar no ativo e com crianças com NEE incluídas na sua sala.

Participaram no estudo 59 Educadores de Infância (55 do sexo feminino; 93.2%) que se encontram a lecionar em estabelecimentos do ensino pré-escolar, integrando crianças dos 3 aos 6 anos de idade, do distrito de Lisboa, sendo maior a incidência no concelho de Sintra, no ano letivo 2014/2015.

Os estabelecimentos de ensino são na maioria públicos ( $n= 39$ ; 66.1%) e os restantes são privados ( $n= 12$ ; 20.3% e  $n= 8$ ; 13.6%, para privados sem fins lucrativos e privados com fins lucrativos, respetivamente). Em média as salas integram 21 criança ( $DP= 3.55$ ;  $Min= 10$ ,  $Max= 25$ ), sendo o tipo de grupo maioritariamente misto ( $n= 44$ ; 74.6%) e os restantes têm crianças de 3 ( $n= 5$ ; 8.5%), 4 ( $n= 4$ ; 6.8%) e 5 anos ( $n= 6$ ; 10.2%) anos.

Como é possível observar no Quadro 2.1., as idades dos participantes estão compreendidas entre os 24 e os 58 anos ( $M= 44.8$ ,  $DP= 9.7$ ). Os anos de serviço como educador de infância estão compreendidos entre os 1 e os 38 anos de experiência docente ( $M= 20.8$ ,  $DP= 10.6$ ). O tempo de experiência como educador em salas com crianças com NEE, como se pode observar, está compreendido entre os 1 e os 34 anos de experiência ( $M= 9.8$ ,  $DP= 8.7$ ).

*Quadro 2.1. Idade, Anos de Serviço e Anos de Serviço em Salas NEE dos Educadores de Infância*

	Idade Educadores	Anos Serviço	Anos Serviço Salas NEE
<i>N</i>	59	59	48
<i>M</i>	44.81	20.78	9.83
<i>Mi</i>	48.00	23.00	8.00
<i>Mo</i>	42	24	2
<i>DP</i>	9.693	10.640	8.684
<i>Min</i>	24	1	1
<i>Max</i>	58	38	34

O Quadro 2.2. apresenta as habilitações académicas dos educadores. Tal como se pode observar, a maioria (74.6%), tem formação ao nível da licenciatura. Em relação à especialização, apenas 11 referem formação especializada, correspondendo a uma percentagem de 18.6%.

*Quadro 2.2. Habilitações Académicas dos Educadores de Infância*

		N	%
Habilitações	Diploma/Bacharelato	3	5.1
Académicas	Licenciatura	44	74.6
	Mestrado	7	11.9
	Pós-graduação	5	8.5
Total		59	100.0

## **Instrumento**

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário, preenchido pelos educadores de infância.

O questionário é um dos métodos utilizados para a recolha de dados que necessita de respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos e que, habitualmente, é preenchido pelos próprios indivíduos sem assistência por parte do investigador (Fortin, 2009).

Com este tipo de investigação é possível apurar se as perceções e as experiências dos participantes se enquadram num conjunto de categorias pré-determinadas referidas no questionário estruturado (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). O questionário estruturado limita o sujeito às questões formuladas sem a possibilidade de as alterar ou precisar o seu pensamento, permitindo uma melhor organização, normalização e controlo de dados (Fortin, 2009). O mesmo autor refere que as questões são concebidas com o objetivo de obter informação sobre as atitudes, as crenças, as intenções e as perceções dos indivíduos.

Este método de recolha de dados caracteriza-se pelo facto de ser rápido e menos dispendioso do que a entrevista, permitindo a sua utilização junto de um grande número de indivíduos. É também descrito como favorecendo a segurança relativamente ao anonimato das respostas, exprimindo com mais liberdade as suas opiniões, além disso, a constituição idêntica das

questões para todos os sujeitos pode assegurar a fidelidade e facilitar a comparação entre os mesmos (Fortin, 2009).

Foi utilizado o questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009), sendo a primeira parte constituída por um questionário sociodemográfico e a segunda parte composta pelo Bloco I *Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva* e o Bloco II *Práticas Pedagógicas Inclusivas* (Anexo D).

O questionário original é constituído por três blocos: Bloco I – “Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva”, Bloco II – “Práticas Pedagógicas Inclusivas” e Bloco III – “Resolução de Dilemas”. Para efeitos do presente estudo, foram apenas utilizados os Blocos I e II, apresentados sob a forma de escalas para avaliar, respetivamente, as crenças e atitudes acerca da Educação Inclusiva e a Inclusão de alunos com deficiência mental, assim como, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na sala de aula regular.

A Escala original *Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva* é formada por 17 itens, apresentando um índice de precisão bom ( $\alpha = .80$ ) e a *Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas* é composta por 13 itens, revelando um índice adequado de precisão ( $\alpha = .72$ ). As respostas aos itens destas Escalas são constituídas por uma escala do tipo *Likert*, com uma classificação de 5 pontos (em que 1 equivale a “Discordo totalmente” e 5 corresponde a “Concordo totalmente”). A medição das perceções dos participantes é feita face ao posicionamento de cada um dos itens do questionário. A escala tipo *Likert* pretende que os indivíduos indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo perante um determinado número de afirmações, escolhendo entre cinco respostas possíveis (Fortin, 2009).

Para a realização do presente estudo procedemos à análise da consistência interna das escalas. Verificamos que a Escala *Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva* tem um nível de consistência interna bom ( $\alpha = .80$ ), assim como a Escala *Práticas Pedagógicas Inclusivas* ( $\alpha = .81$ ). Relativamente à correlação existente entre estas duas escalas verificamos através da análise do coeficiente de correlação de *R* de *Pearson* que se encontram fortemente correlacionadas ( $r = .62$ ;  $p < .01$ ).

Para efeitos do presente estudo, procedemos a algumas adaptações ao instrumento original, nomeadamente: optamos por alterar o termo “deficiência mental” para “necessidades educativas especiais”, porque pretendemos estudar as atitudes e as práticas dos educadores de infância em relação a um público-alvo mais abrangente, que não se vincule apenas à deficiência mental; alteramos o termo “aluno” para “criança” e “professor” para “educador” tendo em conta o público-alvo para o qual é direcionado o estudo; modificamos os termos “sala de aula regular”

para “sala regular” e “currículo” para “orientações curriculares” a fim de estabelecer o maior grau de proximidade possível com a realidade dos participantes. Relativamente à formulação dos itens, alterou-se “ensinar alunos” para “potenciar o desenvolvimento” (item 2), “resolução de tarefas” para “atividades” (item 3), “dificuldades no ensino dos meus alunos” por “preocupações sobre o desenvolvimento das crianças” (item 6), “ensino dos meus alunos” por “crianças da minha sala” (item 8) e “conhecimento” para “desenvolvimento” (item 15). Por fim, reestruturamos algumas afirmações permitindo serem consistentes com o quotidiano vivido no pré-escolar, nomeadamente “na construção dos meus planos de aula, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar o ensino a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, em sala de aula regular” para “no planeamento das atividades, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar as atividades a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais” (item 5), assim como, “adapto-me aos diferentes estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, incluindo os alunos com deficiência mental” para “adapto-me aos diferentes estilos de desenvolvimento, de modo a garantir boas aprendizagens para todos, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais” (item 11).

Procedemos também à inversão da escala; assim, no nosso estudo 1 equivale a “Concordo em absoluto”, 2 “Concordo”, 3 “Não concordo nem discordo”, 4 “Discordo” e 5 corresponde a “Discordo em absoluto”.

Foram também acrescentadas novas questões sobre os dados sociodemográficos. O questionário original solicitava informação sobre o sexo, a idade, anos de docência, ciclo e ano escolar que leciona. No questionário utilizado para o presente estudo, foram solicitados, em acréscimo, informações sobre as habilitações académicas, especialização, número de anos de serviço como educador de infância e em salas com crianças com NEE, número de anos de serviço em intervenção precoce ou educação especial, modelos pedagógicos implementados na sala, número de crianças no grupo, tipo de grupo e tipo de instituição onde trabalha.

Por fim, tendo como objetivo apresentar o questionário e motivar a participação dos participantes, construiu-se uma breve introdução definindo o âmbito do estudo e o objetivo do questionário, salientando o anonimato e a confidencialidade do mesmo (Anexo C).

## **Procedimento**

A recolha dos dados foi realizada nos meses de Março e Abril de 2015.

Para se proceder à recolha de dados começou-se por contactar os Agrupamentos de Escolas e Infantários pertencentes ao distrito de Lisboa, com maior incidência no concelho de Sintra.

Primeiramente, contactou-se via e-mail, a direção de cada um dos Agrupamentos com o intuito de agendar uma reunião. Nesta, foi entregue aos responsáveis pela direção dos Agrupamentos um documento com o pedido de colaboração (Anexo B), explicando o objetivo do estudo e solicitando autorização para a recolha de informação através da distribuição dos questionários aos educadores de infância pertencentes às referidas instituições.

Em cooperação com os responsáveis pelas direções dos Agrupamentos e os coordenadores de escolas, foram entregues aos educadores de infância 65 questionários. Na totalidade foram devolvidos 59 questionários preenchidos.

Sempre que possível manteve-se contato pessoal com os educadores de infância, no entanto, se tal não acontecesse estes estavam informados sobre o âmbito do estudo e o objetivo do questionário, tendo sido construída uma breve introdução, anexada ao questionário, sublinhando o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

O tempo de preenchimento previsto para o questionário é de cerca de 10 minutos. Estipulou-se o prazo de recolha dos questionários após 1 semana, consoante disponibilidade dos participantes.

## **Desenho de Investigação**

O estudo insere-se no paradigma da metodologia quantitativa, enquadrando-se no método de estudos descritivos.

É um estudo descritivo, na medida em que procura caracterizar as atitudes e práticas que os educadores de infância possuem relativamente à inclusão de crianças com NEE em salas de ensino regular. A pesquisa descritiva descreve fenómenos, identifica variáveis e inventaria factos (Morais, 2005), procurando descobrir e classificar a relação entre as variáveis (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008), assim como, oferecer um retrato global da amostra (Fortin, 2009). Recolhidos os dados da amostra selecionada, proceder-se-á à sua descrição e análise.

Para a análise dos resultados recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22, que permitiu a realização da estatística descritiva e inferencial

(médias, desvio-padrão), da exploração das qualidades psicométricas do instrumento utilizado (e.g. *alpha de cronbach*) pretendendo analisar a sua validade e fiabilidade, da comparação entre grupos (teste não paramétrico de Mann-Whitney) e da análise da medida de associação e correlação *R* de *Pearson*.

### Capítulo III. Resultados

#### Teste Mann-Whitney

Recorremos ao teste de Mann-Whitney para verificar se existem diferenças significativas entre as atitudes e práticas inclusivas dos educadores de infância, em função da idade, do tempo de experiência docente e do tempo de experiência em sala com crianças com NEE.

Optamos por aplicar um teste não paramétrico, o teste de Mann-Whitney, visto ser a alternativa mais comum aos testes  $t$  para amostras independentes, nomeadamente quando os pressupostos deste teste não são válidos, ou as amostras são pequenas, tal como a amostra deste estudo. Este teste pode ser utilizado para aceitar a hipótese nula que afirma que as médias da população são as mesmas para os dois grupos, sendo necessário que a forma das distribuições seja a mesma para os dois grupos, ou seja, que a variância das populações seja a mesma nos dois grupos (Pereira, 2003).

Procedemos à comparação das atitudes e práticas inclusivas, em função das variáveis preditoras idade, tempo de experiência docente e tempo de experiência em sala com crianças com NEE e verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à idade ( $U= 370$ ;  $Z= -.719$ ;  $p= .47$ ), ao tempo de experiência docente ( $U= 407.5$ ;  $Z= -.079$ ;  $p= .94$ ) e ao tempo de experiência em sala com crianças com NEE ( $U= 213.5$ ;  $Z= -1.500$ ;  $p= .13$ ) (Tabelas 3.1, 3.2 e 3.3, Anexo A) face às atitudes e práticas inclusivas adotadas em sala pelos educadores de infância participantes deste estudo, pois o nível de significância observado é superior a  $p=.05$ , não existindo evidência estatística para refutar a hipótese nula.

Não obstante, através da análise do teste de Mann-Whitney podemos verificar através da média das ordenações (*Mean rank*) que são os educadores de infância mais jovens, com menos tempo de experiência docente e com mais tempo de experiência em sala com crianças com NEE que revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão, o que vai ao encontro das hipóteses em estudo, embora sem significância estatística. O mesmo não se verificou para a variável formação dos educadores.

#### Correlações entre variáveis

A associação entre as variáveis preditoras *idade*, *tempo de experiência docente* e *tempo de experiência em sala com crianças com NEE* e as variáveis critério *atitudes acerca da educação*

*inclusiva* e as *práticas pedagógicas inclusivas* foi testada através do coeficiente de correlação *R* de *Pearson*, considerando a Escala compósita Atitudes e Práticas Inclusivas.

Os resultados obtidos indicam uma correlação negativa e não significativa entre a idade e as atitudes e práticas inclusivas ( $r = -.02$ ;  $p = .87$ ). A associação entre o tempo de experiência como educador de infância e as atitudes e práticas foi também negativa e não significativa ( $r = -.11$ ;  $p = .44$ ). A associação entre o tempo de experiência em sala com crianças com NEE e as atitudes e práticas foi positiva e não significativa ( $r = .10$ ;  $p = .51$ ).

### **Correlação itens questionário – variáveis preditoras (idade; tempo de experiência docente; tempo de experiência em sala com crianças com NEE)**

Com o intuito de verificar as associações entre os itens da Escala Atitudes e Práticas Inclusivas e as variáveis preditoras em estudo, nomeadamente, a idade, o tempo de experiência como educador de infância e o tempo de experiência em sala com crianças com NEE, realizamos uma análise, com uma intenção mais exploratória, das associações, por item através do coeficiente de correlação *R* de *Pearson*.

Dos 30 itens que compõem a escala, verificaram-se apenas associações significativas entre as variáveis preditoras e 6 itens.

Relativamente à subescala *Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva*, verificamos que o item 4 “considero essencial que as crianças com Necessidades Educativas Especiais estejam inseridas em turmas de Educação Especial” revela associações positivas com a idade ( $r = .33$ ;  $p = .01$ ), o tempo de experiência como educador ( $r = .27$ ;  $p = .04$ ) e a experiência em sala com crianças com NEE ( $r = .30$ ;  $p = .04$ ). De acordo com o item 5 “as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial como um complemento educativo” verifica-se associações positivas com a idade ( $r = .33$ ;  $p = .01$ ) e o tempo de experiência como educador ( $r = .29$ ;  $p = .03$ ). O item 14 “a inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade” indica uma correlação negativa com a idade ( $r = -.26$ ;  $p = .05$ ), o tempo de experiência como educador ( $r = -.32$ ;  $p = .01$ ) e a experiência em sala com crianças com NEE ( $r = -.27$ ;  $p = .06$ ).

Relativamente à subescala *Práticas Pedagógicas Inclusivas*, constatamos que o item 18 “na minha sala, dou valor ao potencial educativo de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais”, indica uma correlação negativa com a idade ( $r = -.31$ ;  $p =$



.02) e o tempo de experiência como educador ( $r = -.33$ ;  $p = .01$ ). No item 19 “tenho medo de não ter as competências necessárias para potencializar o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais” verificamos uma associação positiva com a idade ( $r = .33$ ;  $p = .01$ ), o tempo de experiência como educador ( $r = .34$ ;  $p = 0.1$ ) e o tempo de experiência em sala com crianças com NEE ( $r = .38$ ;  $p = 0.1$ ). Por fim, o item 25 “é comum partilhar com outros educadores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes com as crianças da minha sala, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais” indica uma correlação negativa com o tempo de experiência docente ( $r = -.27$ ;  $p = .04$ ) e o tempo de experiência em sala com crianças com NEE ( $r = -.32$ ;  $p = .03$ ).

## Capítulo IV. Discussão

A presente discussão procurou debater os resultados alcançados neste estudo, realizados com o propósito de analisar as atitudes inclusivas e as práticas pedagógicas dos educadores de infância para a inclusão de crianças com NEE em sala regular do ensino pré-escolar.

As características psicométricas do instrumento aplicado parecem proporcionar um conjunto de análises e de conclusões válidas e consideravelmente precisas, dando uma visão geral sobre o modo como a educação inclusiva é vista pelos educadores de infância participantes deste estudo. Constatamos que neste estudo a Escala *Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva* e a Escala *Práticas Pedagógicas Inclusivas* encontram-se fortemente correlacionadas, o mesmo não se sucede no estudo de Hassamo e Bahia (2009), uma vez que não foram observadas correlações significativas.

Globalmente não foram verificados resultados estatisticamente significativos nos objetivos específicos propostos neste estudo. Os nossos resultados revelaram contudo uma tendência, designadamente, que são os educadores de infância mais jovens, com menos tempo de experiência docente e com mais tempo de experiência em sala com crianças com NEE que revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão. Estes resultados vão de encontro aos estudos realizados por Avramidis e Norwich (2002) e de Omote e colegas (2005).

Realizamos uma análise conjunta do primeiro e segundo objetivo específico deste estudo. O primeiro objetivo propunha identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE e o segundo objetivo pretendeu identificar as práticas dos educadores relativamente à inclusão de crianças com NEE nas suas salas. Verificamos que tendencialmente são os educadores mais jovens, com menos tempo de experiência docente e com mais tempo de experiência em sala com crianças com NEE que parecem apoiar os princípios de acesso à escola de todas as crianças, acreditando no potencial educativo de cada criança, sendo comum trabalharem colaborativamente com outros agentes educativos. A literatura aponta que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, reconhecendo à comunidade escolar o poder de 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 (UNESCO, 1994).

No entanto, constatamos algumas tendências menos positivas face ao movimento inclusivo, levando-nos a colocar a questão da aceitação dos educadores relativamente à implementação de uma filosofia inclusiva, na medida em que os educadores não descartam a hipótese de que as crianças com NEE, nomeadamente, aquelas com deficiências mais severas, estejam inseridas

em turmas de Educação Especial e no que concerne aos apoios educativos especializados demonstram a importância de um acompanhamento permanente a estas crianças, revelando por parte dos educadores receio de não ter as competências necessárias para potenciar o desenvolvimento das crianças com NEE.

No que respeita ao terceiro objetivo específico, isto é, verificar se as atitudes e as práticas inclusivas variam com a *idade*, o *tempo de experiência docente*, o *tempo de experiência em sala com crianças com NEE* e a *formação contínua/complementar*, constatamos que as variáveis predictoras *idade*, *tempo de experiência como docente* e *tempo de experiência em sala com crianças com NEE*, parecem não ser fatores decisivos. Resultados semelhantes são descritos por Crispim (2012). No entanto, verificamos que na correlação existente entre as variáveis predictoras e as atitudes e práticas inclusivas há uma tendência para que os educadores de infância mais jovens, com menos tempo de experiência docente e com mais tempo de experiência em salas com crianças com NEE tenham atitudes mais positivas face à inclusão, indo ao encontro das hipóteses do estudo, embora não se verifique significância estatística. O mesmo não se verificou para a variável formação dos educadores, uma vez que, a hipótese de que educadores de infância com mais formação têm atitudes e práticas mais positivas relativamente à inclusão, de acordo com os dados que conseguimos adquirir para este estudo não permitem ter informação suficiente para análise.

Verificaram-se associações significativas entre as variáveis predictoras e 6 dos itens que compõem a escala. Constatamos que tendencialmente são os educadores de infância mais velhos, com mais tempo de experiência como educador e com mais tempo de experiência em sala com crianças com NEE a sentirem que as crianças com NEE devem estar integradas em turmas de Educação Especial. Provavelmente esta tendência encontra-se associada à familiaridade dos educadores relativamente a esta situação, talvez pelo facto de se tornarem mais conscientes ao longo da sua experiência sobre as problemáticas associadas à inclusão de todas as crianças, nomeadamente das deficiências mais severas, uma vez que algumas escolas do ensino regular não têm recursos adequados para receber estas crianças (existência de escadas, inexistência de rampas). Porém, as classes especiais só devem ser utilizadas quando as necessidades das crianças não podem ser satisfeitas no ensino regular, mesmo que se verifique recurso a apoios e serviços especializados (Correia, 1999). São estes educadores que revelam também uma tendência para sentimentos de insegurança e preocupação quando confrontados com crianças com NEE, nomeadamente, com NEE mais severas. Possivelmente, sentem alguma falta de preparação para implementar respostas inclusivas, levando a que se sintam mais desconfortáveis e ansiosos quando têm de lidar com estas crianças. O sentimento de falta de

competência para o ensino das crianças com NEE revela uma tendência para os educadores desenvolverem atitudes mais negativas para com estas crianças. Por outro lado, os educadores que têm uma formação mais recente eventualmente encontram-se mais predispostos à inclusão de crianças com NEE.

A experiência em sala com crianças com NEE é um fator a ter em atenção, e por sua vez, se a experiência for agradável, fomenta atitudes e conseqüentemente práticas inclusivas mais favoráveis e os educadores acabam por sentir mais confiança nas suas competências, sentindo que afinal a inclusão de crianças com NEE não é tão complicada como pensaram no início (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). Mais do que a preparação anterior, as experiências diretas com crianças incluídas foram tidas como cruciais para mudanças nas atitudes, expectativas e comportamentos dos educadores (Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995).

Existe uma tendência para educadores de infância mais velhos e com mais tempo de experiência como docentes considerarem que as crianças com NEE devem ser acompanhadas por professores de educação especial como um complemento educativo, necessitando, portanto, de um suporte complementar que potencie o seu desenvolvimento e as suas capacidades de aprendizagem. Acreditam, possivelmente, que para haver uma inclusão de sucesso de crianças com NEE é necessário que haja apoios especializados de forma regular. Por outro lado, são os educadores mais jovens, com menos tempo de experiência como educador e com menos tempo de experiência em sala com crianças com NEE que tendencialmente revelam ser indispensável a inclusão de todas as crianças no ensino regular de forma a garantir a igualdade de oportunidades. A criança com NEE deve estar inserida no meio menos restrito possível, sendo este o contexto educativo mais adequado às suas necessidades individuais (Gamelas, 2003). Constatamos que há uma predisposição para os educadores mais jovens e com menos tempo de experiência docente promoverem o potencial educativo de todas as crianças incluídas na sua sala. Verificamos que há uma tendência para que os educadores com menos tempo de experiência docente e com menos tempo de experiência em sala com crianças com NEE se prontifiquem mais facilmente a articular conteúdos com outros profissionais, ou seja, há uma partilha de práticas pedagógicas eficazes, facilitando os princípios inclusivos.

Os resultados obtidos permitem-nos sugerir que os educadores de infância que participaram no nosso estudo orientam as suas atitudes e práticas pelo conceito de escola inclusiva que visa responder às potencialidades e capacidades de cada criança. Demonstram atenção para o desenvolvimento global da criança, criando um sentido de igualdade de oportunidades que conduz ao sucesso escolar. No entanto, no presente estudo, os educadores parecem também mostrar-se preocupados com dúvidas e inseguranças relativamente à perceção das próprias

competências para potencializar o desenvolvimento das crianças com NEE em contextos inclusivos. Acreditamos que para uma maior implementação da filosofia inclusiva seja necessário que os educadores recebam formação adequada sobre a educação inclusiva, uma vez que cada vez mais os educadores se deparam com a confrontação de obstáculos, exigências e desafios diários no ensino de crianças com NEE.

Consideramos que o presente estudo apresenta algumas limitações metodológicas identificadas ao longo do seu desenvolvimento. A dimensão da amostra é, sem dúvida, um obstáculo para a obtenção de resultados mais sólidos e com validade externa. A sua dimensão reduzida originou grupos amostrais pequenos, o que diminuiu o poder estatístico e a representatividade da amostra, bem como a possibilidade de generalização à população em estudo.

Constatamos que a utilização do questionário constituído por escalas do tipo *Likert* tem vantagens já assinaladas anteriormente, e tendo sido esta a nossa opção, não podemos deixar de identificar as limitações que decorrem da utilização de apenas um instrumento. Não é possível triangular informação e torna-se complicado obter informação adicional à que se encontra no questionário estruturado. Seria importante complementar o estudo com a utilização de uma componente da abordagem qualitativa, nomeadamente, através da utilização complementar com recurso à entrevista ou da observação direta, perspetivando uma maior profundidade na exploração da informação e maior fidedignidade na interpretação de resultados. Por outro lado, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar um questionário adequado às questões do nosso estudo, sendo claramente necessários instrumentos mais vocacionados para o ensino pré-escolar, paralelos aos instrumentos de observação. São necessários estudos que se dediquem só à questão do instrumento e da medição.

De acordo com os dados obtidos acerca da formação dos educadores de infância, para efeitos do presente estudo, devido aos dados insuficientes não nos foi possível obter informação sobre esta questão.

Relativamente à realização de novos estudos sobre o tema, deixamos algumas considerações para o futuro, nomeadamente, aumentar o número de participantes permitindo, desta forma, maior capacidade de diferenciação entre os grupos amostrais, incluir educadores de infância sem experiência em sala com crianças com NEE, a fim de compreender se existe diferenças entre este grupo amostral e os educadores com experiência. Seria pertinente obter maior informação sobre a formação dos professores, visto ser este um dos pilares para a inclusão e o caminho para um ensino de qualidade, pretendendo, com estudos posteriores, colmatar qualquer tipo de insegurança dos docentes devido à falta de competências que possam sentir. Importa

perceber se o nível de formação influencia, em certa parte, que os educadores mais velhos tenham atitudes e práticas (tendencialmente) menos inclusivas, uma vez que os educadores mais jovens possuem competências e conhecimentos mais recentes.

É importante recorrer à utilização de entrevistas e observação direta, pois apenas através de questionários estruturados não conseguimos obter informação suficiente acerca das atitudes e práticas inclusivas dos educadores em sala. Poderá, também, ser vantajoso que se replique este estudo noutros concelhos de Portugal, de forma a obter um panorama mais real do contexto escolar do país.

Com o nosso trabalho esperamos ter ajudado a melhorar o conhecimento sobre as atitudes e práticas inclusivas dos educadores de infância quando têm crianças com NEE inseridas nas suas turmas, perspetivando uma contribuição para que os princípios da educação inclusiva se afirmem cada vez mais precocemente, neste caso em contexto pré-escolar, uma vez que é essencial compreender as competências e, por outro lado, as inseguranças dos docentes, de forma a tornar a educação cada vez mais inclusiva e preparada para receber adequadamente todas as crianças em salas do ensino regular.

## Referências

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva*, Vol. 1 (pp. 17-43). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (2.ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf).
- Brandão, M., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400002&script=sci_arttext).
- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. doi: 10.1177/002221949502800203.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M., & Calado, C. (2010). É só para passar tempo? Currículos com sentido em educação inclusiva. *Interações*, (6)15, 68-114. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/427/381>.
- Comissão Europeia (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special education needs in the EU*. Bruxelas. Disponível em: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf>.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.

- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1 e 2), 151-163.
- Costa, A. (1997). Introdução. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.7-10). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crispim, A. (2012). *As crenças dos docentes e a sua relação com as práticas pedagógicas de inclusão de alunos com NEE: Contributos para o movimento inclusivo*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. doi: 10.1177/02711214040240030401.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1-13. Disponível em: <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/243/234>.
- Decreto-Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº. 237/86 – I Série. Assembleia da República.
- Decreto-Lei nº. 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República nº. 193/91 – I Série A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº. 4/2008 – I Série A. Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Necessidades especiais de educação 2013/2014. Lisboa. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC\\_Nota\\_NEE\\_2014.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_Nota_NEE_2014.pdf).
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(2), 359-375. doi: 10.14417/ap.292.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Org.), *Educação Especial: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- González-Gil, F., & Martín, P. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, (19)19, 25-36. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2849/2165>.
- Hassamo, I., & Bahia, S. (2009). *Relação entre Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas de Professores na Inclusão de Alunos com Deficiência Mental*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Lisboa.



- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto.
- Janney, R., Snell, M., Beers, M., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Jiménez, R. (1997). Educação Especial e reforma educativa. In R. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997). Modalidades de escolarização: A classe especial e a classe de apoio. In R. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 37-51). Lisboa: Dinalivro.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. doi: 10.1177/002246697901300310.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80027-1.
- Lima, L. (2010). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala, & M. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (8.<sup>a</sup> ed.) (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (2013). A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: Algumas constatações. *Saber & Educar*, 18, 36-45. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1348>.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Disponível em: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>.
- 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. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Martín, P., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 149-155). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Ministério da Educação (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferências estatísticas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>.

- 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(1), 121-126. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a13.pdf>.
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 17(1), 127-142. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1835>.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1 e 2), 139-149.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. doi: 10.1177/027112140002000104.
- Omote, S., Oliveira, A., Baleotti, L., & Martins, S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398. doi: 10.1590/S0103-863X2005000300008.
- Pereira, A. (2003). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 471-491). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1602>.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, A. (1978). *Psicologia Social* (7.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299- 318). São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41, 41-60. doi: 10.1590/S0104-40602011000300004.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20. doi: 10.1590/S1413-65382011000100002.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação

- inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07>.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5966>.
- Santos, A., Correia, L., & Santos, A. (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11-25. doi: 10.5902/1984686X9013.
- Serrano, A., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, 7-28. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16133>.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34912395009.pdf>.
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34923264008.pdf>.
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73. doi: 10.14195/1647-8614\_47-1\_3.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**Anexos**

**Anexo A – Teste de Mann-Whitney***Quadro 3.1. Diferença de médias das atitudes e práticas inclusivas tendo em conta a idade*

	Idade	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Atitudes e	24 - 45	26	<b>31.27</b>	813	370.000	898.000	-.719	.472
Práticas	46 - 58	32	28.06	898				
Inclusivas	Total	58						

*Quadro 3.2. Diferença de médias das atitudes e práticas inclusivas tendo em conta o tempo de experiência docente*

	Anos Serviço	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Atitudes e	1 - 20	25	<b>29.70</b>	742.50	407.500	968.500	-.079	.937
Práticas	21 - 38	33	29.35	968.50				
Inclusivas	Total	58						

*Quadro 3.3. Diferença de médias das atitudes e práticas inclusivas tendo em conta o tempo de experiência em sala com crianças com NEE*

	Anos Serviço Salas NEE	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Atitudes e	< 10	26	21.71	564.50	213.500	564.500	-1.500	.134
Práticas	≥ 10	22	<b>27.80</b>	611.50				
Inclusivas	Total	48						

**Anexo B** – Declaração de Consentimento para os Agrupamentos de Escola



Exmo(a). Sr(a) Diretor(a) do  
Agrupamento de Escolas  
XXXXX

**Assunto:** Autorização para a aplicação de um questionário aos educadores de infância do Agrupamento de Escolas XXXXX

No âmbito da realização da Tese de Mestrado na área de Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), vimos solicitar a vossa Ex.<sup>a</sup> a autorização para aplicar um questionário aos educadores de infância. O questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” avalia a perceção das atitudes e das práticas dos educadores de infância relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os participantes e a confidencialidade dos dados que serão usados, exclusivamente, para fins de investigação.

A mestranda,  
Ana Patrícia Cavalheiro

A orientadora,  
Professora Doutora Inês Peceguina

**Anexo C** – Declaração de Consentimento para os Educadores de Infância



Exmo(a). Educador(a),

O presente questionário “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” destina-se à realização de um estudo para a elaboração da Tese de Mestrado na área de Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

O questionário tem como objetivo recolher informação sobre a perceção das atitudes e práticas dos educadores de infância relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular.

Para o efeito, basta que assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde à sua opinião.

Não existem respostas certas e erradas.

As respostas são anónimas e usadas apenas para este efeito de investigação.

Certos do interesse que esta problemática lhe suscita, agradecemos antecipadamente a sua atenção e disponibilidade.

A mestranda,  
Ana Patrícia Cavalheiro

A orientadora,  
Professora Doutora Inês Peceguina

**ANEXO D – QUESTIONÁRIO**

**Identificação** (a preencher pelo investigador): \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo: Feminino  Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Habilitações académicas:

Diploma/Bacharelato  Licenciatura  Mestrado   
 Pós-Graduação  Doutoramento  Outra

4. Especializações: Sim  Não

4.1. Especifique: \_\_\_\_\_

5. Nº de anos de serviço como educador(a) de infância: \_\_\_\_\_

6. Nº de anos de serviço como educador(a) de infância em salas com crianças com incapacidades: \_\_\_\_\_

7. Nº de anos de serviço em intervenção precoce ou educação especial: \_\_\_\_\_

8. Modelo(s) Pedagógico(s) ou Modelo(s) Curricular(es) que procura implementar na sua sala:

Movimento Escola Moderna  Método Montessori   
 Método João de Deus  Modelo Reggio Emilia   
 Orientações Curriculares  Trabalho Projeto   
 High Scope  Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

9. Nº total de crianças no grupo: \_\_\_\_\_

10. Tipo de grupo:

Misto  3 anos  4 anos  5 anos

11. Tipo de instituição em que trabalha:

Pública  Privada sem fins lucrativos  Privada com fins lucrativos



## Questionário

### “Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas” (Hassamo & Bahia, 2009)

O presente questionário está contemplado com duas secções distintas, “Bloco I – Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva” e “Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas”.

Indique, numa escala de 1 a 5, o seu grau de concordância relativamente ao conjunto de afirmações que se seguem.

#### Bloco I – Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

		Concordo em absoluto	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo em absoluto
		1	2	3	4	5
1.	Considero que todas as crianças incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais podem ser ensinadas numa sala regular.					
2.	Defendo que a Escola é de todos e para todos.					
3.	Todas as crianças possuem um potencial educativo, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
4.	Considero essencial que as crianças com Necessidades Educativas Especiais estejam inseridas em turmas de Educação Especial.					
5.	As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial como um complemento educativo.					
6.	As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial apenas fora da sala regular.					
7.	É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos jovens.					
8.	“A educação deveria ser flexível – refiro-me ao tipo de flexibilidade que permite ao educador modificar o currículo de modo a ajustá-lo aos seus objetivos”.					
9.	Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias.					

10.	As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser acompanhadas por professores de educação especial apenas se for extremamente necessário.					
11.	Considero essencial a colaboração de outros educadores, professores e técnicos para o apoio a crianças com maiores dificuldades, nomeadamente aqueles com Necessidades Educativas Especiais.					
12.	Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que possuem.					
13.	Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.					
14.	A inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade.					
15.	A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que as crianças e educadores se mantenham informados sobre o nível de desenvolvimento atingido e que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem as crianças a ultrapassá-las.					
16.	As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.					
17.	As crianças com Necessidades Educativas Especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto das orientações curriculares “normais” e não em orientações curriculares diferentes.					

**Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas**

		Concordo em absoluto	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo em absoluto
		1	2	3	4	5
1.	Na minha sala, dou valor ao potencial educativo de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
2.	Tenho medo de não ter as competências necessárias para potenciar o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.					

3.	No planeamento das atividades de sala, incluo atividades em díades ou em pequeno grupo.					
4.	Habitualmente, partilho com outros educadores as minhas preocupações e dúvidas sobre as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
5.	No planeamento das atividades, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar as atividades a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
6.	É comum partilhar com outros técnicos (e.g., psicólogo) as minhas preocupações sobre o desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
7.	Realizo adequações na organização da sala para que todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais, participem ativamente nas atividades.					
8.	É comum partilhar com outros educadores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes com as crianças da minha sala, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
9.	Sinto-me desconfortável com a presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais na minha sala.					
10.	Promovo a autonomia e a igualdade de participação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais, na minha sala.					
11.	Adapto-me aos diferentes estilos de desenvolvimento, de modo a garantir boas aprendizagens para todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais.					
12.	Acredito nas minhas competências (e.g., criatividade) para desenvolver estratégias e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes na educação de todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais.					
13.	Sou flexível nos planos de aula que habitualmente construo.					