



FPCEUP

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

**As Crenças na Inclusão e o Conceito
de Auto-Eficácia dos professores:
Contributos para a formação de professores
e para a consolidação do movimento Inclusivo**

Graça Maria Pinto Vilela Marques

2006



FPCEUP

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação



As Crenças na Inclusão e o Conceito de Auto-Eficácia dos professores:

- Contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento Inclusivo

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 24661
Data 08/11/2006

Graça Maria Pinto Vilela Marques

2006

As Crenças na Inclusão e o Conceito de Auto-Eficácia dos professores:

- Contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento Inclusivo

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação: Multideficiência.

Mestranda: Graça Maria Pinto Vilela Marques

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira

Resumo

A investigação recente em educação tem procurado compreender a relação existente entre as *crenças* dos professores e o seu desempenho profissional, por se acreditar que as *crenças* exercem uma influência determinante nas práticas junto dos alunos (Kagan, 1992; Oliveira & Branco, 2000). Partindo deste pressuposto construímos o presente estudo, procurando contribuir para a compreensão dos efeitos das *Crenças na Inclusão* e da *Crença de Auto-Eficácia* na consolidação do movimento inclusivo. Neste sentido, utilizámos o *Questionário de Crenças dos Professores Relativas à Inclusão* (Ferreira, 2002) que nos permitiu proceder à classificação tipológica dos professores com base nas suas *crenças* face à *Inclusão*, tendo este grupo profissional sido identificado como fonte primária de variação dos resultados. Assim sendo, através do método da análise de *clusters*, obtivemos três perfis de professores: *Integradores*, *Segregadores* e *Inclusores*, correspondendo aos três modelos de atendimento a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os resultados obtidos vão de encontro à sugestão de Bairrão et al (1999), ou seja, os modelos da *Integração* e da *Segregação* são uma realidade em Portugal e ainda que «*a emergência da escola inclusiva continua, em Portugal, a fazer parte de uma agenda por cumprir*» (Ferreira, 2002, p.172). Ao identificarmos o professor como fonte primária de variação dos resultados ao nível das *Crenças na Inclusão*, consideramo-lo como uma peça essencial, urgindo aprofundar a compreensão dos mecanismos ligados a si próprio. Neste sentido, utilizámos a Escala de *Auto-Eficácia* (Woolfolk & Hoy, 1990, in, Buznek & Guimarães, 2003), porque tal como descrito na literatura, a *Auto-Eficácia*, esclarece a forma como condiciona e influencia os professores (Anderson, Greene, & Ioewen, 1988). Os resultados obtidos permitem inferir, globalmente, que as *Crenças na Inclusão* variam com a *Eficácia Pessoal*, ou seja, dependem do sentimento do professor em se sentir «capaz» de desenvolver acções conducentes ao sucesso dos alunos, reforçando-se assim, a importância da relação entre as *crenças* e as acções dos professores (Richardson, 1996). No presente estudo são, ainda, conjecturadas implicações para a formação de professores numa perspectiva descritiva, ou seja, em que a teoria cria questões que estabeleçam a ligação entre o conhecimento e a prática (Schwartz, 1996).

Abstract

The latest educational investigation has been trying to understand the relationship between teachers' beliefs and their professional performance, once it is thought that the beliefs have a great influence in the way of interacting with the students (Kagan, 1992; Oliveira & Branco, 2000). We have made this research based on this assumption, trying to contribute to the understanding of the *Beliefs on Inclusion* and *Belief of Self-efficacy* effects on the inclusive movement consolidation.

We have used the *Teacher's Inclusion Related Beliefs Questionnaire* (Ferreira, 2002), which has allowed us to make a typological teacher classification based on his *Inclusion beliefs*. This professional group has been identified as the primary source of results variation. This way, through the *clusters* analysis method, we have reached three different teacher profiles: *Integrator, Segregator and Inclusive*, corresponding to the three attendance models to children with special education needs. These results are sustained by Bairrão et al (1999), who suggests that the *Integration* and *Segregation* models are a reality in Portugal, and "*the need for an inclusive school is still in Portugal a part of an unfinished agenda*". (Ferreira, 2002, p.172). Once we have identified the teacher as the primary source of results variation concerning the *Beliefs on Inclusion*, we should consider him as an essential piece, urging a deeper understanding of his own mechanisms. In this sense, we have used the *Self Efficacy Scale* (Woolfolk & Hoy, 1990, in Buznek & Guimarães, 2003), because as described in the literature, the *Teacher Self Efficacy* explains the way teachers are conditioned and influenced (Anderson, Greene & Ioewen, 1988). These results allow us to conclude that, in global sense, the *Beliefs on Inclusion* are related with *Personal Efficacy*, which means, they depend on the teacher's confidence to develop actions that lead to the students' success, reinforcing the importance of the relationship between beliefs and teachers' actions (Richardson, 1996). In this research were also conjectured implications for the teachers training in a descriptive perspective, meaning that theory creates some questions making a link between knowledge and practice (Schwartz, 1996).

Résumé

Les dernières recherches en éducation ont essayé de comprendre les rapports entre les croyances des professeurs et leur performance professionnelle, parce que l'on croit que les croyances exercent une influence déterminante sur l'interaction avec les élèves (Kagan, 1992; Oliveira & Branco, 2000).

En nous fondant sur cette conjecture, on a réalisé cette étude, en essayant de contribuer à la compréhension des effets des *Croyances à l'Inclusion* et de la *Croyance d'Auto Efficacité* dans la consolidation du mouvement inclusif. Dans ce sens, on a utilisé le *Questionnaire de Croyances des Professeurs Relatives à l'Inclusion* (Ferreira, 2002) qui nous a permis de classer typologiquement les professeurs, basés sur leurs croyances face à l'*Inclusion*, en identifiant ce groupe professionnel comme la source primaire de la variation des résultats. Cependant, à travers la méthode d'analyse de *Clusters*, on a obtenu trois profils de professeurs: Intégrateurs, Ségrégateurs et Inclueurs, qui correspondent aux trois modèles d'attendant éducatif des élèves avec besoins spéciaux. Les résultats obtenus indiquent la suggestion de Bairrão et al (1999), ça veut dire que les modèles d'*Intégration* et de *Ségrégation* sont une réalité au Portugal et que «*l'émergence d'une école inclusive au Portugal fait encore partie d'un agenda à accomplir*» (Ferreira, 2002, p.172). Après avoir identifié le professeur comme la source primaire de la variation des résultats au niveau des *Croyances à l'Inclusion*, on l'envisage comme une pièce essentielle, donc c'est urgent d'approfondir la compréhension des mécanismes liés à lui-même. Dans ce sens, on a utilisé l'échelle d'*Auto Efficacité* (Woolfolk & Hoy, 1990, in Buznek & Guimarães, 2003), parce que, selon la description dans la littérature, l'*Auto Efficace du professeur*, éclaire la façon comme elle conditionne et influence les professeurs (Anderson, Greene & Ioewen, 1988). Les résultats obtenus permettent d'inférer, globalement, que les *Croyances à l'Inclusion* varient avec l'*Efficacité Personnelle* ça veut dire, qu'elles dépendent du sentiment du professeur à exprimer sa capacité de développer des actions qui conduisent au succès des élèves, en renforçant de cette façon, l'importance du rapport entre les croyances et les actions des professeurs (Richardson, 1996). Dans cette étude, on conjecture aussi les implications démarches pour la formation des professeurs dans une perspective descriptive, où la théorie crée des questions qui établissent la liaison entre la connaissance et la pratique (Schwartz, 1996).

Agradecimentos

Ao olhar, retrospectivamente, o caminho percorrido desde que decidi candidatar-me a este Mestrado até ao momento, o tão almejado momento de dar como concluída esta etapa do meu percurso formativo, é impossível não lembrar todos os que permitiram que este dia fosse uma realidade e, por tal facto, lhes dirija uma palavra de apreço.

Neste sentido, as minhas primeiras palavras de agradecimento dirigem-se em dois sentidos: ao Prof. Joaquim Bairrão por me ter dado a oportunidade de realizar este trabalho e à Prof. Manuela Sanches Ferreira, minha orientadora de tese.

Especialmente, à Prof. Manuela Ferreira, na impossibilidade de transpor para a escrita a gratidão que me merece, quero deixar registado que só a conjugação, natural, que efectiva entre as suas características pessoais e todo o saber académico e profissional que possui, me permitiu concluir este trabalho. Na verdade, foi com muita sabedoria que me conduziu sobretudo nos momentos mais difíceis, pois sempre me fez descobrir o pequeno fragmento que iria servir de alavanca para continuar.

Agradeço aos meus filhos e ao meu marido pelo tempo que este trabalho lhes tirou e pela compreensão do significado, que concretizar este objectivo, tinha para mim.

À minha mãe quero agradecer tudo o que sou e dizer-lhe que sei como posso contar com ela para continuar a ser.

Dedico uma palavra especial à minha família, irmão, cunhada, sobrinhas, sogros e primas por nem sempre ter tido a disponibilidade que deveria e por me devolverem essa disponibilidade de forma gratuita. Não sendo (ainda) da família mas já reconhecido como tal, ao Tó França, devo uma palavra de agradecimento pela disponibilidade e paciência com que me ajudou em várias fases deste trabalho.

Agradeço também ao Dr. Miguel Santos pela paciência e tempo que despendeu e que em muito contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade.

Aos meus colegas de Mestrado muito obrigado, pelo alento e encorajamento que fomos partilhando, especialmente à Ana Maia, minha amiga e «saco de boxe» quando o trabalho corria menos bem.

Por último, agradeço a todos os meus colegas de escola por me terem ouvido nos momentos de lamúria ou de «efervescência académica», em particular à Armanda Cerqueira pela preciosa colaboração.

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Eficácia de Ensino

EP – Eficácia Pessoal

REI – Regular Education Initiative

NICYD - National Information Center for children on Youth Disabilities

QG – Quadro Geral

QZP – Quadro de Zona pedagógica

ECAE – Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos

UEA – Unidade Especializada de Atendimento

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DM – Deficiência Mental

Índice de Figuras

Figura 3.1 Percentagem da realização (ou não) de formação complementar: professores do ensino regular	82
Figura 3.2 Percentagem da tipologia de formação realizada pelos professores do ensino regular	82
Figura 3.3 Percentagem da realização (ou não) de formação complementar: professores da educação especial.	83
Figura 3.4 Percentagem da tipologia de formação realizada pelos professores da educação especial	84
Figura 3.5 Percentagem do tipo de apoio prestado pelos professores da educação especial	84
Figura 4.1 <i>Perfis</i> dos professores em função das variáveis usadas no processo de clusterização	98
Figura 4.2 Percentagem de efectivos em cada um dos clusters	99
Figura 4.3 Percentagens dos professores em função da <i>idade</i> e dos <i>perfis</i>	102
Figura 4.4 Percentagem dos <i>inclusores</i> , <i>integradores</i> e <i>segregadores</i> C/F e S/NEE; C/F e NEE e SF	103

Índice de Quadros

Quadro 3.1 levantamento da rede escolar do 1º Ciclo dos concelhos de Matosinhos e Vila Nova de Gaia	81
Quadro 3.2 <i>Escala de Eficácia do Professor</i>	86
Quadro 3.3 Sensibilidade dos itens: variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose da <i>Escala de Eficácia do Professor</i>	88
Quadro 3.4 Índices de consistência interna (alpha de Cronbach) <i>Escala de Eficácia do Professor</i>	89
Quadro 3.5 Componentes extraídos e percentagem de variância explicada . <i>Escala de Eficácia do Professor</i>	89
Quadro 3.6 Saturação dos itens nos dois factores: <i>Escala de Eficácia do Professor</i>	90
Quadro 3.7 Conteúdos de conhecimento mencionados em cada uma das sub-escalas do <i>Questionário das Crenças Relativas às Práticas de Inclusão</i>	92
Quadro 3.8 Sensibilidade dos itens (concordância presente): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose: <i>Questionário das Crenças Relativas às Práticas de Inclusão</i>	93
Quadro 3.9 Componentes extraídas e percentagem de variância explicada para as respostas referentes à concordância presente: <i>Questionário das Crenças Relativas às Práticas de Inclusão</i>	94
Quadro 3.10 Saturação dos itens relativos à concordância presente, nos dois factores: <i>Questionário das Crenças Relativas às Práticas de Inclusão</i>	95
Quadro 3.11 Variação, Média. Mediana e medidas de Assimetria e Curtose para as sub-escalas do <i>Questionário das Crenças Relativas às Práticas de inclusão</i>	95
Quadro 4.1. Médias em cada um dos clusters, tendo em conta as sub-escalas <i>Vantagens da Sala de Apoio/Vantagens da Sala do Regular</i>	98
Quadro 4.2 Médias das sub-escalas <i>Eficácia Pessoal</i> e <i>Eficácia de Ensino</i> em função dos <i>perfis</i> dos professores	100
Quadro 4.3 Distribuição dos <i>perfis</i> dos professores pelos <i>sectores</i> de trabalho (ensino regular e educação especial)	101
Quadro 4.4 <i>Tempo de serviço</i> em função dos <i>perfis</i> dos professores	104

Quadro 4.5 Média das medianas nas sub-escalas <i>Eficácia de Ensino</i> e <i>Eficácia Pessoal</i> tendo em conta o <i>sector</i> (ensino regular e educação especial) ..	105
Quadro 4.6 Medianas das médias dos itens nas sub-escalas <i>Eficácia de Ensino</i> e <i>Eficácia Pessoal</i> tendo em conta a <i>idade</i> dos professores	105
Quadro 4.7 Medianas das médias dos itens das sub-escalas <i>Eficácia Pessoal</i> e <i>Eficácia de Ensino</i> e <i>formação</i>	106
Quadro 4.8 Resultados das sub-escalas <i>Eficácia Pessoal</i> e <i>Eficácia de Ensino</i> em função do <i>tempo de serviço</i>	106

Índice Geral

Resumo – Abstract - Résumé

Nota Introdutória	14
Parte I – Da produção do conhecimento científico à consolidação do Movimento Inclusivo	18
<i>Capítulo I – O conceito de educação e a formação de professores; a investigação científica na formação de professores; o desempenho profissional da profissão docente</i>	19
1. Educação e formação de professores	20
2. Os Paradigmas de investigação e o modo de produzir conhecimento em educação	21
2.1. O Paradigma Empírico ou Positivista	22
2.2. O Paradigma Naturalista, Interpretativo ou Fenomenológico	24
2.3. O Paradigma Crítico	25
2.4. Síntese.....	26
3. Relação entre conhecimento e prática: tipologias conhecimento – prática	28
3.1. Síntese da relação entre conhecimento/prática.....	31
4. Propósitos da relação entre conhecimento e prática: os programas de formação de professores.....	32
5. Competência e qualificação para ensinar	37
<i>Capítulo II – Atitudes e Crenças dos professores: relação com a Inclusão de alunos com NEE</i>	40
1. Conceito de Atitude e Crença	41
2. A Crença de Auto-Eficácia: o nascimento de um constructo	44
2.1. Auto-eficácia docente: flutuações no referencial teórico	47
2.2. Auto-eficácia e formação de professores.....	51
2.3. Auto-eficácia e experiência profissional	51
2.4. Auto-eficácia e inovação educativa.....	53
3. As crenças na Inclusão: o nascimento do movimento inclusivo	54
3.1. Inclusão e formação de professores	59
3.2. Inclusão e experiência profissional	64

3.3. Inclusão e inovação educativa.....	67
4. Variáveis do contexto (tipo de apoio)	70
5. Variáveis da criança / tipo de problema.....	72
6. Auto-eficácia e inclusão	74
Parte II – Estudo dos contributos fornecidos pela crença de Auto-Eficácia e pelas Crenças na Inclusão, relativamente à consolidação do movimento inclusivo.	76
Capítulo III – Método.....	77
1. Enquadramento	78
2. Procedimento.....	79
3. Participantes.....	80
3.1. Professores do ensino regular.....	82
3.2. Professores da educação especial.....	83
4. Instrumentos.....	85
4.1. Caracterização Individual.....	85
4.2 Escala de Eficácia do Professor.....	85
4.2.1. Descrição.....	85
4.2.2. Propriedades métricas.....	86
Sensibilidade dos itens.....	87
Consistência interna.....	89
Análise factorial.....	89
4.3. Questionário das Crenças dos Professores relativas às práticas de Inclusão.....	91
4.3.1. Descrição.....	91
4.3.2. Propriedades métricas.....	92
Sensibilidade dos itens	93
Estrutura factorial e sub escalas do questionário	94
Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário	95
Capítulo V – Resultados.....	96
1. Identificação de perfis de professores que se definam em função das suas crenças na <i>Inclusão, Segregação e Integração</i>	97
1.2. Interpretação dos Clusters.....	99
2. Investigação da relação entre conceito de auto-eficácia e os perfis dos professores.....	100

3. Investigação do efeito das variáveis demográficas nos perfis de professores....	101
4. Investigação do efeito das variáveis demográficas no conceito de auto- eficácia.....	104
Capítulo V – Discussão dos Resultados e Considerações Finais.....	107
1. Discussão dos Resultados.....	108
2. Considerações Finais.....	114
Referências bibliográficas.....	118
Anexos.....	150

Nota Introdutória

Na actualidade, é pacificamente aceite a ideia de ser difícil sustentar um modelo ideal de educação e de formação, pois a diversidade dos contextos sociais impelem à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural, exigindo ao acto de “Educar” novos moldes e técnicas, que se renovam e, como tal, constantemente renovam os objectivos da educação. No entanto, tal não significa, como afirma Hermann (2001) que encaremos este fenómeno como desorientação.

Com efeito, a mudança social e a pluralidade de contextos têm colocado à educação diferentes exigências, visíveis ao longo dos tempos nas formas diversas como a profissão docente tem sido desempenhada e na alteração dos modelos formativos de professores que, desde sempre têm potenciado, impellido e procurado acompanhar a referida mudança.

Neste sentido, ao longo das últimas décadas os modelos de formação de professores, têm procurado sustentar-se em saberes técnicos e teóricos com os quais os professores possam equipar-se para trabalhar em torno da diversidade e do carácter volátil da sociedade.

Ao nível do trabalho em torno da diversidade e relativamente às dimensões deste estudo, é oportuno registar como a filosofia educativa em relação à educação de crianças com NEE sofreu alterações profundas nas últimas décadas, tendo alguns países tomado posturas consideradas à bem poucos anos vanguardistas e que visaram a implementação de políticas promotoras da *integração*, e mais recentemente, da *inclusão* de crianças com NEE nas escolas do ensino regular.

Neste sentido, a proposta da *inclusão* sendo recente, permitiu em termos de concepção filosófica a aplicação do direito à educação, numa perspectiva de um direito de cidadania (Benavente, 1991; Freire, 1982; 1997). Assente nestes princípios torna-se imperioso, que a escola encare a diferença como uma mais valia e de uma vez por todas, se afirme de e para todos (Ainscow, 1997; Bailey & Pleiss, 1997; Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000).

Contudo, ainda que hoje afirmar-se *inclusivo* corresponda a uma atitude “educacional correcta”, tal não deve evitar o estudo dos efeitos do movimento inclusivo em todas as suas dimensões.

Com o objectivo de contribuir para a compreensão do conceito global de *inclusão* realizámos o presente estudo, alicerçado no pressuposto de que as *Crenças na Inclusão* e as *Crenças de Auto-Eficácia* são determinantes para assegurar as práticas das políticas inclusivas. Situamo-nos, assim, na linha de investigação que estuda as *crenças* e as *atitudes* dos professores face à *inclusão* e que tem permitido retirar implicações práticas para o desenvolvimento das políticas inclusivas (Jamieson, 1984; Salvia & Munson, 1986; Scrugs & Mastropieri, 1996; Hannah 1998) e para a formação de professores. Assim sendo, este trabalho pretende estudar as *Crenças dos professores face à Inclusão*, relacionando-as com o

Conceito de Auto-Eficácia. Procura-se assim, contribuir para a compreensão do estado de consolidação do movimento inclusivo, postulando-se que as *crenças* dos professores se constituem como forças determinantes no processo de mudança, relativamente ao atendimento educativo aos alunos com NEE.

Assim, nos dois primeiros capítulos, procedemos à revisão da literatura que sustenta o estudo empírico. No primeiro capítulo, procuramos compreender a relação entre a investigação e a formação de professores, descrevendo os paradigmas de investigação em educação, a relação entre o conhecimento e a prática, esclarecendo também a ligação existente entre a investigação e a formação de professores. Com esta revisão procuramos identificar algumas das premissas que determinam a competência e a qualificação para ensinar. No segundo capítulo analisamos o conceito de *Crença* e de *Atitude* e especificamente, a relação entre o conceito de *Auto Eficácia*, as *Crenças dos professores e a Inclusão*. Quanto à *Auto-Eficácia*, analisamos o constructo enquanto factor de sucesso para o desenvolvimento de práticas inclusivas, quando estudado em associação a outras variáveis (formação de professores, experiência profissional e inovação educacional). Relativamente às *Crenças dos professores e a Inclusão*, procuramos clarificar os conceitos de *inclusão* e movimento inclusivo, e as possíveis associações às mesmas variáveis em que pesquisamos a *Auto – Eficácia* (formação de professores, experiência profissional e inovação educacional). Ainda neste capítulo, pesquisamos bibliograficamente, as influências no movimento inclusivo das variáveis do contexto, das variáveis da criança e a identificação da relação entre *Auto-Eficácia e Inclusão*.

No terceiro capítulo descrevemos o método, concretamente, o enquadramento, o procedimento, os participantes (caracterização da amostra) e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. Ainda, neste capítulo, procedemos ao estudo das propriedades métricas dos instrumentos, nomeadamente, *Escala de Eficácia* (Woolfolk & Hoy, 1990, in Buzneck & Guimarães, 2003)) e *Questionário das Crenças dos Professores face à Inclusão* (Ferreira, 2002).

No quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa procedendo, através do método de *clusterização*, à determinação dos *Perfis* dos professores em função das *Crenças face à Inclusão*. Neste capítulo procuramos esclarecer, também, a relação que se estabelece entre as crenças na *Inclusão* e as *crenças/conceito de Auto-Eficácia* e de que forma estes resultados podem ser, estatisticamente, explicados pelas características dos professores (idade, sector de trabalho, formação e tempo de serviço).

No quinto capítulo procedemos à discussão dos resultados e ao registo das considerações finais, procurando sintetizar numa perspectiva crítica e problematizadora, os

factos apurados e as interpretações que, teoricamente, são legitimadas e ou, subjectivamente, se nos afiguram.

Parte I
Da produção do conhecimento científico à consolidação do
Movimento Inclusivo

Capítulo I

O conceito de educação e a formação de professores; a investigação científica na formação de professores e o desempenho profissional da profissão docente.

1. Educação e formação de professores

Para a Sikula, Buttery e Guyton (1996) educação é um processo de mudança que visa a formação integral do indivíduo, nomeadamente,

«Aprender a devir, a criar, a gerir a sua própria formação, a educar e a ser educado; a trabalhar só ou em grupo; a fazer escolhas na massa das informações; a assumir responsabilidades; a comunicar; a participar no desenvolvimento da comunidade ... a respeitar a diferença do outro ... a desenvolver atitudes e faculdades como de linguagem e de expressão, atitudes críticas, a faculdade da auto-avaliação ... e permitir a livre e plena realização da personalidade» (Hummel, 1977, p.28).

Perante uma definição de educação tão ampla, torna-se fácil compreender as potencialidades e diversidades de domínios de investigação que esta área possibilita. Desta forma, um desses domínios de investigação é o processo de aprendizagem/formação dos docentes procurando, por exemplo, compreender como interagem as influências contextuais e o desenvolvimento pessoal e profissional ou, por outro lado, observar a diversidade e o estabelecimento de princípios de igualdade sempre com o objectivo último de procurar melhores respostas para as questões e problemas que se levantam nestes campos.

Com efeito e contudo, diante do carácter dinâmico que as sociedades apresentam, das crises evidentes que o mundo moderno vem demonstrando e que permanecem neste início de século em todos os âmbitos do saber e do fazer humanos, torna-se necessário repensar e reflectir sobre as novas competências para ensinar, nos novos entendimentos sobre ensinar e aprender, o que impele a profissão docente à mudança e à actualização permanentes.

No entanto, só podemos pensar em mudança da prática docente se reformularmos a actuação junto dos professores. A preparação profissional inicial e contínua constituem, assim, a grande estratégia de profissionalização do professor, desenvolvendo-lhe competências necessárias para actuar no cenário, onde os conhecimentos e a criatividade andem de mãos dadas. Ramos (2002) refere isso mesmo quando aduz *“a essência humana é aquela desenvolvida pelo homem na sua história social e não transcendente, organizando uma escola não apenas activa, como também criadora”* (p.298).

Como forma de potenciar a máxima antes registada, Imbérnom (2001) defende que a formação deve trabalhar três dimensões distintas:

1. *Conhecimentos e competências especializadas*, adquiridas durante um prolongado período de formação.

2. *Conhecimento pedagógico* que é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação durante a vida profissional, como resultado das relações entre a teoria e a prática.
3. *Competência profissional* que é fruto de todo o processo educativo, mais a interação entre os professores e o exercício da profissão, com seus próprios alunos, colegas e comunidade.

Assim, nas próximas décadas, a continuidade da tendência na formação deverá ser baseada numa perspectiva de sociedade em mudança, com sensível desenvolvimento tecnológico e sensível elevação do conhecimento. Consequentemente, a reformulação dos modelos de formação docente não deve ser vista e sentida só como uma necessidade, mas, acima de tudo, como uma urgência.

2. Os Paradigmas de investigação e o modo de produzir conhecimento em educação.

Para Kuhn (1962; 1971) *paradigmas* constituem realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um determinado tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica.

Neste sentido, para Gialdino (1993), *paradigmas* são marcos teórico-metodológicos de interpretação de fenómenos, criados e adoptados pelos investigadores de acordo com:

- Uma visão filosófica do mundo.
- A determinação de uma ou várias formas ou estratégias de acesso à realidade.
- A adopção ou elaboração de conceitos ou teorias, que se acredita ou que se supõe, dar fundamento para o entendimento dos fenómenos.
- O contexto social no qual o pesquisador se encontra.
- A eleição dos fenómenos que se vai analisar.

Para Valles (1997), o *paradigma* deve guiar o investigador nos aspectos ontológicos e epistemológicos da investigação bem como na selecção dos métodos, porque, tal como afirma Ferreira (1999) «*O progresso dos conhecimentos no âmbito de uma disciplina científica depende, em grande parte, da emergência de formulações paradigmáticas que organizam e moldam os contornos da actividade de pesquisa*» (p.14).

Na verdade, desde muito cedo, vários paradigmas têm coexistido e têm conduzido os estudos científicos. Dentre as várias tentativas para organizar a investigação apoiamo-nos,

aqui, em Habermas (1971) e em Crabtree e Miller (1992), adoptando a classificação que de seguida se regista:

- *Paradigma de Investigação Materialista* (representado pelo positivismo).
- *Paradigma da Investigação Construtivista* (naturalista ou hermenêutico, aberto à análise e à interpretação).
- *Paradigma da Indagação Crítica* (enfoca a realidade da dominação, distribuição do poder e desigualdades associadas).

De seguida analisaremos, com maior profundidade, cada um dos paradigmas referidos.

2.1. O Paradigma Empírico ou Positivista (Investigação Processo-Produto)

São vários os autores que referem o modo como o positivismo, na produção de conhecimento científico, se baseia na experiência e na objectividade, (Taylor & Bodgan, 1986; Cook & Reichardt, 1986; Carr & Kemmis, 1988; Colas & Buendía, 1992; Cohen & Manion, 1990; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Desta forma, para os positivistas, as ciências sociais devem seguir as ciências naturais, especificamente, no detalhe apurado do observador sobre o objecto de estudo e no seguir as *leis*, onde o sistema social opera (Bredo & Feinberg, 1982; Smith, J. K.1983).

Neste enquadramento, presume-se que o fenómeno social existe naturalmente e para além do constructo social. O conhecimento de como as variáveis sociais afectam um e outro é, então, considerado como cumulativo. Assim, o conceito de conhecimento base encaixa, confortavelmente, no vocabulário educacional dos positivistas. Para estes investigadores, a ênfase na construção de um conhecimento profissional base enquadra-se na implicação da orientação positivista de *predição e controlo* do comportamento humano (Tom & Valli, 1996). Em termos de investigação educativa o seu maior expoente é a investigação *processo – produto*.

Com efeito, durante os anos 60, a abordagem epistemológica referiu-se a uma geração de conhecimento que, largamente, se restringia à metodologia apelidada de *Investigação Processo-Produto* (Rosenshine & Frust, 1973; Dunkin & Biddle, 1974). A tónica era colocada no rigor metodológico e baseava-se na assumpção de que as investigações realizadas até então eram insuficientemente precisas e inadequadamente controladas (Berliner, 1976). Quanto à formação de professores, os efeitos da atenção cuidada na metodologia do estudo sobre o efeito do comportamento dos docentes no desenvolvimento dos alunos, traria a recompensa de um melhor entendimento sobre a forma como os comportamentos tornam os professores eficazes na promoção da aprendizagem nos alunos.

Neste domínio, tradicionalmente, a investigação na formação de professores encontra-se dividida em *básica* e *aplicada* (Lee & Yarger, 1996), sendo a primeira concebida para o desenvolvimento de teorias ou constructos das disciplinas básicas e a investigação *aplicada* é dirigida para fornecer respostas práticas a questões e problemas da realidade. A tradição neste tipo de investigação é correlacional e os investigadores aspiram realizar estudos experimentais que estabeleçam relações causais entre os comportamentos dos professores e o desenvolvimento dos alunos (Rosenshine & Frust, 1973; Gage & Giaconia, 1981; Gage, 1985). Ora, como para estes investigadores o conhecimento causal parece ter implicações tão óbvias para a prática, as complexidades da ligação conhecimento-prática raramente foram exploradas pela investigação processo-produto.

Assim sendo, a ligação entre conhecimento e prática é influenciada pela distinção lógica que os positivistas estabelecem entre facto e valor (Bredo & Feinberg, 1982). Neste sentido, os investigadores positivistas colocam os valores fora do contexto de investigação sistemática, considerando-os como um domínio arbitrário ou uma escolha pessoal. Os positivistas acreditam que o comportamento pode ser totalmente objectivo e que este conhecimento pode explicar e prever o comportamento humano. Segundo Erickson (1986) o grande desejo dos positivistas é produzir afirmações acerca da eficácia de várias práticas de ensino e para tal, estabelecem correlações entre variáveis, possibilitando as generalizações (Gage, 1978). Estas generalizações derivam do estudo sistemático de contextos individuais permitindo a generalização para além dos contextos em estudo.

Segundo Jiménez (2002), a aplicabilidade deste paradigma ao universo educativo fica restringido a descrições generalizadas de comportamentos, atitudes, características *médias* de alunos, de professores, rendimentos, uso de recursos ou disponibilidade de infra estruturas, cuja validade é conhecer as grandes dimensões do sistema e orientar a planificação, afirmando também tratar-se de um paradigma incapaz de descrever, explicar, compreender e transformar o universo escolar. Assim, no entender de Jiménez (op. cit.), parece poder afirmar-se que as garantias deste tipo de conhecimento parecem fracas ou escassas, na medida em que o professor usa sempre o julgamento proposicional, o que, por um lado, condiciona a aplicabilidade do dito conhecimento científico de uma forma exacta, e por outro, levanta dúvidas quanto à eficácia dos resultados se referirem só ao conhecimento tido como científico. Acresce ainda a este facto, a situação dos professores operarem com turmas e alunos ditos únicos, o que impossibilita a aplicação do conhecimento de uma forma única e estática.

2.2. O Paradigma Naturalista, Interpretativo ou Fenomenológico

Apesar dos esforços das investigações positivistas na procura de soluções e na oferta de propostas para a obtenção de resultados educativos mais eficazes, a verdade é que muitos problemas subsistiram e outros novos surgiram, levando os investigadores a deixarem de focalizar a sua atenção na prescrição para procurar outras formas de construir conhecimento (Geertz, 1980). Desta forma, o foco destas explanações passa a ser a interpretação. Neste contexto, são abandonadas as generalizações cuja pretensão era o desenvolvimento de uma ciência da humanidade unificada. Assim sendo, a tónica passa a ser colocada nas ligações interpessoais e nos aspectos sociais vistos com o significado de dependência do contexto (Mishler, 1979; Popkewitz, 1980; Smith, J. K. 1983).

De acordo com Gialdino (1993) o Paradigma Interpretativo acolhe sob a sua denominação um conjunto de propostas como: *Humanístico*, *Humanístico-Interpretativo*, *Histórico-Hermenêutico*, *Fenomenológico*, *Naturalista*, *Etnográfico* e *Perspectiva Construtivista*, encontrando as suas raízes na Fenomenologia de Husserl (1961), na Etnometodologia de Garfinkle (1967), na Hermenêutica de Gadamer (1977), no Interacionismo Simbólico de Blumer (1969) e na Antropologia de Goodenough (1969). Em termos globais estas correntes defendem e potenciam o estudo da compreensão das acções humanas e da vida social.

A tarefa principal das ciências interpretativas ou hermenêuticas, não consiste em construir teorias científicas que possam ser comprovadas experimentalmente, mas sim, construir informações interpretativas que captem a inteligibilidade e a coerência da acção social, revelando o significado que têm para aqueles que as executam. Desta forma, e como já afirmámos, não se pretende encontrar generalizações, quando muito, trata-se de generalizações probabilísticas, referindo-se a tendências gerais, ou seja, servem à maioria mas não a todos e para alguns são mesmo falsas (Dockrell & Hamilton, 1983).

Os investigadores desta linha de pesquisa estão muito mais envolvidos com o objecto social de estudo do que os investigadores positivistas, procurando compreender o carácter ou a cultura, comparando a consistência com o seu próprio modelo cultural (Tom & Valli, 1996). Neste sentido, já Bredo e Feinberg (1982) afirmavam que o conhecedor e o conhecido se encontram intimamente ligados porque «*one must use oneself or one's culture to understand others*» (p.6). No entanto, tal não significa que esta abordagem se constitua como totalmente subjectiva. O investigador, por um lado, é membro de uma comunidade científica e deve conhecer as convenções metodológicas da disciplina, e por outro lado, deve conhecer o significado de atributos individuais ou de grupo acerca de uma acção social particular, pelo que depende fortemente das convenções sociais da sociedade em estudo (Tom & Valli, 1996)

Assim, Para estes investigadores, a ciência social é o resultado do conhecimento causado e aceite pelo homem, obtido através de processos de reflexão, sistematização e rigor, que lhe permitem interpretar e compreender o mundo, tendo em conta o contexto e as circunstâncias que rodeiam o indivíduo e as suas realizações sociais. O princípio axiológico deste paradigma é interpretar e compreender o mundo desde a perspectiva do indivíduo, tendo em conta a sua presença activa. Em termos ontológicos, actores e investigador formam um todo em interacção.

Uma das chaves do paradigma interpretativo e do construtivismo radica na subjectividade como forma de acesso ao conhecimento. Não quer dizer que a objectividade não exista. Pelo contrário, o investigador interpretativo persegue-a porque nesta perspectiva de construir e interpretar o conhecimento social, significa penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, interpretando e compreendendo como estes interpretam as situações e que significado têm para eles (subjectividade). A objectividade é encontrada utilizando como critério de evidência o acordo inter subjectivo (Jiménez, 2002).

Na verdade, trata-se de um método de acesso ao conhecimento partindo da análise das intenções, motivos, razões ou *crenças*, que impulsionam os indivíduos a actuar enquanto agentes das suas acções (Gutiérrez, 2000).

O investigador procede a uma depuração (redução de dados), estabelece subcategorias e categorias que vão dando forma conceptual, através de revisões dialécticas, às informações obtidas, utilizando técnicas de saturação e de contrastação, até poder elaborar teorias que ajudem a compreender e a interpretar os comportamentos, tanto ao investigador como aos agentes (Jiménez, 2002). Os estudos começam com desenhos vagamente formulados, e realizam-se numa perspectiva holística, ou seja, com uma dupla explicação: nenhum aspecto da vida social é frívolo a ponto de não merecer ser estudado – todas as pessoas e situações têm interesse; o que acontece é entendido como um todo não reduzido a um conjunto de variáveis. A preocupação desta investigação é, então, que reflecta o sucedido, o sentido, o percebido pelos agentes no momento e seja válido para eles na compreensão do seu mundo.

Os investigadores que se situam nesta linha, acreditam que devem partilhar com os professores a preocupação dos significados e das acções locais, propondo aos professores sugestões úteis acerca das práticas de ensino.

2.3. O Paradigma Crítico

Neste domínio de investigação encontram-se investigadores que vão desde a faixa liberal até à marxista. Nas décadas recentes, estes investigadores colocaram no centro das suas

investigações os valores por estarem convictos que as práticas educativas e as convenções sociais vigentes se constituem como injustas e parciais, na medida em que procedem à reprodução das teorias da classe dominante necessitando, por isso, de serem alteradas (Popkewitz, 1980).

Estes investigadores acreditam que as práticas educativas positivistas são excessivamente técnicas e colocam demasiada ênfase na eficiência e no valor da neutralidade. Contudo, defendem que a colocação dos valores no centro da investigação não significa a adesão em massa aos mesmos valores e que a igualdade e a justiça, devendo assumir um papel central na educação, devem ter como preocupação a defesa e a construção de uma sociedade onde seja possível o pluralismo cultural (Noddings, 1984, 1991; Sleeter & Grant, 1987).

Apesar do princípio atrás exposto parecer claro, desde muito cedo se verificou entre os defensores deste tipo de investigação, a não existência de consenso acerca das bases normativas que possibilitam a reforma da educação e da sociedade, apresentando diferentes posições relativamente ao poder das instituições, sobretudo as económicas, para influenciar o processo a ser seguido pelas escolas (Bowles & Gintis, 1976). Por tal facto, as escolas têm sido vistas como espaços semi-autónomos, acreditando-se que o ser humano pode resistir ao domínio económico e social da classe vigente (Giroux & McLaren, 1986). Para estes investigadores a reforma educativa só é possível se as instituições económicas e sociais forem reformadas, uma vez que estas determinam o caminho a ser seguido pela escola.

Defendem ainda, a assumpção do conhecimento estar relacionado com interesses específicos, pelo que a questão epistemológica chave deve ser, qual conhecimento serve qual interesse (Habermas 1971; Giroux, 1983). Nesta abordagem, o interesse situa-se não só em como o conhecimento é usado pelos interesses dominantes, mas também na validade das análises radicais das «entrelinhas» para a educação e a sociedade.

2.4. Síntese

A discussão entre paradigmas tem sido situada a dois níveis, quantitativo versus qualitativo, e tem tido sequências ou fases. A primeira fase (Lee & Yarger, 1996) centrou-se no debate filosófico e epistemológico das diferenças entre os dois paradigmas referenciados e a hegemonia ou dominância de cada um na investigação (Philips, 1983; Smith, J. K. 1983; Howe, 1985; Scharg, 1992). A segunda fase do debate focou a (in)compatibilidade dos dois paradigmas em ambos os níveis epistemológicos e metodológicos (Smith & Heshusius, 1986; Firestone, 1987), tendo sido, por tal facto, criadas situações extremistas. Neste contexto, Bairrão (1988) defende que importa «*perfilhar um certo pragmatismo científico que permita a*

ultrapassagem de vetos e de paradigmas por vezes paralisantes ... no sentido da via da conciliação interdisciplinar enriquecedora da abordagem dos fenómenos humanos». Neste sentido, também Gage (1989) considerou que as posições extremistas deveriam terminar, procurando-se consensos, pois a colaboração é uma obrigação moral de quem sabe ter responsabilidades na prossecução de uma melhor educação para as crianças e jovens. Simultaneamente, outros investigadores esforçaram-se por ultrapassar o debate paradigmático, invocando a necessidade prática e epistemológica de ligar os acontecimentos reais e a prática em educação (Salomon, 1991), demonstrando *«as virtudes de um posicionamento flexível que afirme a sua receptividade a contributos diferentes»* (Ferreira, 1999, p.22)

Na verdade, tal como afirma Shulman (1986, p.5)

«O pluralismo teórico encoraja o desenvolvimento de estratégias de investigação, ao contrário de um factor prematuro da investigação que é característico das abordagens feitas através do paradigma único. Paradigmas diferentes chamam à atenção dos investigadores para diferentes fenómenos de interesse, para diferentes concepções dos problemas e para diferentes aspectos dos acontecimentos que provavelmente seriam ignorados no contexto de uma pesquisa única» (cit. in Ferreira 1999, p. 13)

Contudo, apesar das vantagens para a compreensão serem aumentadas pela coexistência de vários paradigmas, é fundamental para qualquer trabalho de investigação, *«referenciar-se a critérios de índole programática que instituem o sistema básico de conceitos à luz dos quais são definidos os problemas, seleccionados os métodos de estudo ou elaboradas regras de enunciação do discurso a produzir»* (Ferreira, 1999, p.13).

Em termos genéricos estas referências podem assentar numa abordagem *«que postula subjacentemente a identidade dos contextos da pesquisa laboratorial e a das ocorrências educativas»* (op. cit. p.14) com *«a exigência de uma modalidade de pesquisa que vá esclarecendo os termos em que os discursos enunciados ...e se traduzem nos contextos específicos da realidade educativa»* (op. cit. p. 15), ou seja várias *«linhas heurísticas»* (op. cit. p. 16), que permitam não só a explicação causal e a previsão, mas também a compreensão subjectiva dos fenómenos que não valoriza, somente, uma visão unitária da ciência nem a construção, tal como afirma Bruner (1997) de *«pequenos estudos limpos»* (p.11). Para Bruner (op.cit.) a construção de estudos limpos é impossível porque na investigação em educação levantavam-se grandes questões tais como *«a natureza da mente e dos seus processos, sobre o modo como construímos os nossos significados e as nossas realidades ..., mediante a história e a cultura»* (p.11).

Assim sendo, neste início de século no qual ocorrem intensas mudanças em todos os sectores da sociedade e onde diferentes áreas disciplinares de estudo da vida humana passam por inquietações, revisões e reformulações, os referidos *estudos limpos* não fornecem respostas eficazes porque para eles existem tópicos interditos como os estados intencionais, os significados e as construções da realidade.

Por tal facto, Bruner (1997), propôs que o alvo da Psicologia deveria ser alcançar a compreensão levando a investigação, no domínio da formação de professores, a ser realizada num leque muito amplo, dado que esta formação envolve aspectos das relações humanas e interpessoais conjugadas com o domínio social, político e económico. Contudo, os conhecimentos produzidos pela investigação estabelecem diferentes relações com a prática, tal como se descreve no ponto seguinte.

3. Relação entre conhecimento e prática: tipologias conhecimento-prática

Philips (1978, 1980) não só assume a não existência de relação entre o conhecimento e a prática como defende a existência de um fosso entre o conhecimento e a prática resultante da incapacidade do conhecimento conter termos apropriados a um professor ou a uma classe. Na opinião deste autor, para deslocar o conhecimento para a prática, seria necessário demonstrar que o conteúdo do conhecimento era relevante para uma determinada situação e que outros factores eram menos importantes do que os apresentados por esta pesquisa. Tal facto leva este autor a identificar premissas empíricas (que limitam a relevância da descoberta para uma situação particular) e premissas de valores (que condicionam a importância educacional da descoberta). Assim, para Philips (op. cit.) a prática é independente do conhecimento.

Fenstermacher (1982), por seu lado, analisou a forma como o professor pode usar os conhecimentos da investigação através de estudos de eficácia e concluiu existirem pelo menos três formas através das quais se podem estabelecer pontes entre a investigação sobre o ensino e as práticas dos docentes, são elas, *regras, evidências e diagramas/esquemas* (schemata).

Segundo Fenstermacher (op. cit.), quando as *regras* são usadas para estabelecer a ligação entre a investigação educacional e a prática «*the results of research are converted to imperatives for teachers to follow*» (p.7), por exemplo, um director pode converter uma descoberta sobre eficácia numa regra e observar se os docentes a seguem. Neste contexto, a ligação que se estabelece entre investigação e prática pode ser vista como a aplicação rígida das descobertas de uma investigação aplicada, para outros contextos similares.

Quanto às ligações da investigação com a prática sob a forma de *evidências*, acontecem quando «*the results of research are used to test the beliefs that practitioners hold about their work*» (Fenstermacher, 1982, p.8). Neste sentido crê-se que os professores têm *assumpções* e teorias sobre o que constitui o ensino eficaz e os resultados da pesquisa podem ser usados para avaliar quão razoáveis são essas crenças.

De acordo com Fenstermacher (1982), os *esquemas/diagramas* (schemata), constituem a representação do fenómeno educacional podendo permitir aos professores ver o seu trabalho em novos sentidos, permitindo-lhes interpretar e avaliar a sua própria experiência, tornando-os «*more rational and moral in our actions*» (Fenstermacher, 1982, p. 10).

Em síntese, segundo Fenstermacher (op. cit.) a pesquisa pode afectar a prática em vários sentidos: como recurso de prescrição para os professores (*regras*), como verificação da validade das *assumpções* dos professores (*evidência*) e como recurso de análise para os docentes (*schemata*). Assim para o autor, o ensino não é só um conjunto de competências guiadas por regras, mas é também e sobretudo, uma actividade que requer os julgamentos dos professores baseados no conhecimento profissional.

De um modo diferente Gage (1985), considera que a ligação ideal entre conhecimento e prática resulta da investigação experimental, estabelecendo ligações directas entre o conhecimento e a prática – permitindo generalizações - declarações estatísticas que se podem constituir como leis. Assim sendo, a prática resulta do conhecimento. Presume-se que o conhecimento científico se constitui como base da prática e a prática é presumida como sendo o contexto dos estudos e o objecto que pode ser moldado de acordo com as descobertas dos mesmos estudos.

Uma outra tipologia para analisar a relação entre teoria e prática é proposta por Clark (1988) sendo, de algum modo, similar à de Fenstermacher e propõe que a investigação em educação se possa relacionar com a formação de professores a três níveis:

1. Não haverá ligação se os investigadores tiverem o interesse limitado em se iludir com a discussão prática das implicações das suas pesquisas.

2. A investigação deve ser conduzida e directamente relacionada com a prática, considerando os professores como professores prospectivos, mostrando-lhes como podem ser mais eficazes na produção de melhorias no desenvolvimento dos seus alunos.

3. As ligações ocorrem não só entre investigação e prática mas também entre investigador e prático. O investigador deve agir como um consultor de vários educadores quanto aos interesses/necessidades que os últimos manifestarem, ajudando-os, numa análise simplista, a (re)pensar o seu programa de formação. Clark (1988) defende que nunca haverá uma ligação directa entre investigação e prática do tipo que assume a investigação positivista.

Assim sendo, a verdadeira importância da investigação no domínio da educação é a de, potencialmente, poder ajudar os práticos na compreensão da complexidade da sua capacidade artística pessoal e das exigências das turmas.

Tanto Fenstermacher (1982) como Clark (1988) defendem que uma ligação entre o conhecimento e a prática baseada em regras ou ligação directa, simplifica e reduz a natureza do ensino dado que o investigador, inapropriadamente, diz aos práticos o que e como fazer, não os deixando crescer profissionalmente. Os últimos, dependendo de outros poderão reproduzir nos seus alunos o modelo, limitando-lhes a capacidade de encorajamento independente e o pensamento criativo. Em contrapartida, propõem e preferem uma ligação entre o conhecimento e a prática, onde a complexidade e a sofisticação do ensino presumem o professor como um prático que, legitimamente, conquistou responsabilidade para a tomada de decisões. Para estes autores, a ligação entre conhecimento e prática é vista como um recurso interno, uma forma de transformar o modo como o prático percebe o ensino e os outros fenómenos educativos, decidindo qual o conhecimento que vai usar e como o vai usar. Parece ainda que, para estes autores e segundo Tom e Valli (1996), a influência do conhecimento na prática é indirecta, na medida em que o prático medeia entre estas duas áreas, ou seja, é o professor quem decide qual o conhecimento profissional que tem interesse e isso determina como é que esse conhecimento vai ser relacionado com a prática.

Giroux e McLaren (1986), por seu lado, presumem que existe uma conexão íntima entre conhecimento e prática e, por tal facto, guiam as suas investigações no favorecimento de valores, parecendo-lhes deverem estar contidos nas práticas. O papel do conhecimento, para estes autores, é o de identificar acções emancipadoras, que tornem real e objectiva a concretização dos valores que defendem: *democracia, justiça e igualdade de oportunidades*. Assim sendo, os professores são vistos como *transformadores intelectuais*. Nesta abordagem, o conhecimento é visto como uma elaboração da classe dominante para manter o seu estatuto de supremacia e que deve ser (re)elaborado de forma a possibilitar uma melhor concretização dos valores democráticos. Os programas de formação dos professores devem ser «*self-consciously guided by political and moral considerations*» (Giroux & McLaren, 1986, p. 223). Nesta perspectiva, a formação dos professores deve ser realizada como uma cultura política – uma concepção da vida na escola, como uma área de conflito onde a competição social, política e económica exercem domínio. Ora, a prática constituiu-se como superior ao conhecimento.

3.1. Síntese da relação entre conhecimento/prática

Em síntese, podemos registar em relação à ligação entre conhecimento e prática que Gage (1985) defende uma ligação directa; Fenstermacher (1986) e Clark e Peterson (1986) uma ligação indirecta; Philips (1980) uma ligação problemática e Giroux e McLaren (1986) uma ligação penetrante. Contudo, o grande propósito da ligação entre conhecimento e prática, é a forma como o primeiro pode ser usado para modificar a segunda, dependendo da forma como a ligação se estabelece, ou seja em *regras*, *schemata*, *premissas de ligação* ou *emancipação*.

No caso das *regras*, a chave encontra-se no estabelecimento de ligações experimentais entre o comportamento do professor e os resultados dos alunos e no desenvolvimento de procedimentos para produzir os comportamentos esperados nos professores. Dá-se pouca atenção à forma como essas *regras*, baseadas na investigação, são empregues durante o ensino. A ênfase é colocada na pesquisa de *regras* com o objectivo de aumentar a produtividade da classe. Scharg (1981) considera o método de implementação da prática por *regras*, como *um uso efectivo* do conhecimento, visando a obtenção de fins práticos mais eficientes, sem a preocupação de compreender esses mesmos fins. Os investigadores desta tradição de eficácia defendem que a investigação se deve centrar no presente e em objectivos institucionais específicos, nos resultados dos alunos referidos aos objectivos presentes, em ratios realistas entre aluno e professor e nos outros aspectos que, tipicamente, se relacionam com os contextos da sala de aula (Gage, 1985; Brophy, 1986, 1988). Outro propósito apresentado por Scharg (1981) refere que o conhecimento também pode ser usado de uma forma generativa na medida em que permite o desenvolvimento de fins práticos através da sugestão de novos significados aos conhecimentos, afirmando que o uso do conhecimento «*may provide the basis for an entirely new way of doing things*» (p. 258).

Para Giroux e McLaren (1986), o objectivo da ligação entre o conhecimento e a prática deve ser penetrante, na medida em que o conhecimento se torna a justificação para práticas novas (a crítica) e o esboço de novas práticas consistentes com valores democráticos (as possibilidades). Por um lado, a crítica das práticas correntes permite constatar como as mesmas são ineficazes para a realização dos fins da democracia e por outro lado, as possibilidades de reformar as práticas são um incentivo para o uso generativo do conhecimento uma vez que o foco é colocado na sugestão de novos significados para a realização dos fins práticos de uma democracia de valores.

Para outros investigadores a exigência de conhecimento para orientar a prática não é tida como uma necessidade, uma vez que caracterizam o conhecimento como um constructo social em constante possibilidade de mudança (Adler & Goodman, 1986).

Em síntese, parece que a preocupação da investigação é criar um corpo de conhecimentos que possam ser transmitidos a todos os professores e lhes permitam desenvolver a sua profissão com sucesso a nível pessoal e profissional. Tal situação conduz à aplicação de conhecimentos, ou seja, ao uso de teorias, estratégias e práticas validadas pela investigação. A aplicação ou uso do conhecimento varia de professor para professor e em cada contexto específico, naquilo que Jackson (1991) considera como a habilidade de agir com base no conhecimento, sendo esta a lacuna que o mesmo autor apresenta como pouco aprofundada nos programas de formação de professores, uma vez que nos programas de formação de professores não parece clara a relação que se deve ou pode estabelecer entre o conhecimento e a prática.

4. Propósitos da relação entre conhecimento e prática: os programas de formação de professores

Desde há mais de meio século, com a tendência dos países se transformarem em nações urbanas e industriais, que a alteração do papel da escolaridade e da natureza do ensino se tornou uma urgência. Desta forma, as escolas deixaram de ser locais onde se procedia ao treino da literacia e à socialização das crianças e onde o professor tinha a função de inculcar nos alunos os valores da comunidade, da religião e de nação, sendo o ensino «restrito» ao necessário para manter uma sociedade agrária. Neste contexto, o currículo e os docentes eram controlados pelo poder estatal. As funções dos docentes eram manter a ordem, preparar as aulas, cumprir o programa e fazer os sumários. Neste contexto, a formação de professores apresentava uma componente de educação geral, matérias específicas e métodos e técnicas pedagógicas apoiadas em fugazes experiências *científicas* (Schwartz, 1996).

Com o advento da industrialização e com a desertificação do interior para dar lugar ao sobrepovoamento do litoral, assiste-se a uma miscigenação cultural, que o programa nacional de ensino pretendia unificar. Neste sentido, com as profundas mudanças ocorridas na sociedade alargaram-se os enfoques de análise relativamente à educação, nomeadamente, à natureza política da escolaridade. Assim, muitas foram e continuam a ser as vozes que se ouvem, opinando e decidindo os percursos da escola. Este facto tem efeitos positivos e negativos, uma vez que a investigação se pode, por um lado, influenciar os programas políticos, por outro, também pode ser usada inadequadamente (Fullan, 1985).

De acordo com esta nova contextualização surgem novas necessidades na formação de professores (Schwartz, 1996). Estes profissionais necessitam de conhecimentos sociais,

físicos, emocionais e cognitivos acerca do desenvolvimento equilibrado da criança e ainda de conhecimentos em pedagogia e matérias específicas. Em suma, espera-se do professor compreensão e sabedoria sólidas acerca das teorias de ensino e da prática da profissão. Apesar das expectativas enunciadas e dos esforços para colocar em prática as teorias que vão surgindo a partir da década de 80, muitas profissões, incluindo a de ensinar, começaram a questionar as assumpções básicas dos constructos teóricos e as complexidades situacionais, com o objectivo de desenvolverem práticas desejáveis fazendo uso do conhecimento, tendo rapidamente sido constatado, que saber nem sempre significa fazer. No entanto, a investigação científica em educação esforçou-se por desenvolver produtos que contribuíssem para uma formação de professores eficaz.

Tal como já vimos, uma tipologia de investigação que forneceu contributos para a construção de programas de formação de professores, durante um período de tempo considerável, foi a investigação *processo-produto*. Para tal, realizaram-se numerosos estudos baseados na prática e apoiados em testes padronizados, que foram extensivamente usados para medir as relações entre o processo e os seus produtos. Esta linha de investigação foi bastante promissora porque providenciava dados *objectivos* e *científicos*, indicando que se os professores fossem treinados numa metodologia específica e se esta fosse aplicada consistentemente, a consecução dos objectivos poderia ser mais bem sucedida (Bloom, 1978; Slavin, 1983; Evertson, 1987; Berliner, 1988; Brophy, 1988; Gage, 1992). Contudo, apesar da abordagem processo-produto ter ganho protagonismo porque definia os critérios de efectividade dos administradores e dos legisladores, também se tornou impopular porque desencorajava a inovação por parte dos docentes. Por tal facto, os professores encetaram um processo de reclamação defendendo que este tipo de ensino não reflectia a súmula total do seu conhecimento, argumentando saber muito mais sobre ensino-aprendizagem do que lhes permitia o prescrito no método.

Assim, a ideia da experiência e da aprendizagem sobre como conduzir uma classe tornou-se menos popular, cedendo popularidade ao conhecimento sobre o processo ou sobre a situação. Por tal facto, muitos programas de formação de professores começam a ser estruturados na abordagem sistémica (Joyce & Showers, 1988) tendo como finalidade produzir professores com capacidades e conhecimentos como avaliação e evolução de alunos, planificação e implementação da instrução, análise do ensino e auto-reflexão, desenvolvimento das relações humanas e do auto-conceito dos alunos.

Na verdade, tanto o conhecimento como a experiência são fundamentais (Dewey, 1916; Schwab, 1983), quer dizer, para construir teorias sobre ensino-aprendizagem, os professores necessitam de conhecimento sobre como usar a modificação comportamental,

como identificar o método correcto, como desenvolver competências em situações de micro-ensino, como e quando usar simulações e como promover o ensino reflexivo (Cruickshank & Metcalf, 1994). Por tudo isto, podemos afirmar que o modelo de investigação – teacher effectiveness – desempenhou um papel importante, produzindo pressupostos teóricos apreciáveis para a formação de professores (Stallings, 1984), influenciando consideravelmente a formação de professores nos anos 80.

Com efeito, o modelo de formação – teacher effectiveness – surgiu no contraponto da formação baseada na abordagem processo-produto, onde o treino metodológico específico e a avaliação foram enfatizados, em detrimento das capacidades dos professores para assumirem decisões. Foi na discórdia destes pressupostos básicos da abordagem processo-produto que algumas vezes se levantaram, nomeadamente Schulman (1986a, 1986b), Garrison (1988), Zumwalt (1982; 1988) indicando que esta abordagem reduzia o ensino a um conjunto de indicadores. Outras (Tom & Valli, 1986; Noddings, 1988) afirmaram que esta abordagem eliminava as dimensões morais e artísticas do ensino, defendendo em contrapartida, o modelo do prático reflexivo, isto é a interpretação única, artística e individual sobre o que vai ser ensinado é o que constitui o verdadeiro modelo de ensino.

Mais recentemente, a investigação na formação de professores tem sido realizada com outros enfoques diferentes das investigações convencionais, como métodos etnográficos, observação naturalista, entrevistas, análise de conteúdo, histórias de vida ... estando a proporcionar compreensões e conexões entre a formação e o desempenho (Shulman & Mesa – Bains, 1990; 1993).

Na verdade, a grande dificuldade nos modelos de formação de professores é ajustar os programas de formação às necessidades das escolas, pois estas necessitam cada vez mais de diversificar as estratégias porque a diversidade é cada vez maior. Para fazer face a esta situação, Erickson (1982), defendeu que a formação deveria mostrar caminhos comuns ou únicos, deve mostrar as crenças e os comportamentos, transportando a cultura da formação de professores da universidade para as escolas. Assim sendo, segundo Schwartz (1996), a formação de professores, se não pode ser *prever*, deve ser capaz de *descrever*, ou seja, a teoria deve criar questões que estabeleçam a ligação entre o conhecimento e a prática.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao facto de todas as culturas ou sub-culturas, possuírem um sistema de valores que indicam a maneira preferida de fazer as coisas, especificando o que é bom e mau. Na formação de professores, a investigação também mostra claramente como a efectividade e a qualidade se encontram intrincados, no âmago, com os valores. Tudo isto se relaciona com uma cosmologia de visões do mundo, que identificam as crenças que determinam a posição do homem no mundo e os limites aceitáveis, por exemplo,

na escola, na comunidade ou no trabalho, entre outros, encontrando-se a formação de professores enraizada nos princípios que orientam uma cultura.

A cultura a que nos referimos, também determina a tecnologia e o corpo de conhecimentos que a sustém, bem como um sistema económico que regula, através da identificação de bons serviços. Assim, a cultura depende por seu lado, de uma forma de governo ou de um sistema político que regula o comportamento individual ou institucional. A nível cultural, a formação de professores ainda não possui um código ou glossário próprios semelhantes ao que Scriven (1988) defende para o campo da avaliação educativa. Na ligação entre formação e cultura, verifica-se uma inter-relação entre os campos social, político, económico e interpessoal. Estes factores contextuais levantam um leque de constrangimentos à investigação, requerendo-lhe uma vigilância acurada. Assim sendo, a integridade da investigação é determinada pela acomodação dos investigadores aos factores, incluindo o contexto em que a investigação acontece (Lee & Yarger, 1996). Desta forma, os critérios de julgamento não se traduzem num conjunto de pressupostos absolutos. O julgamento vem da compreensão e da consideração do contexto, tal como dos métodos de pesquisa usados. Tal facto determina um *continuum* da integridade da investigação baseada nos contextos.

A lição mais importante ao estabelecer o paralelismo entre a cultura e a formação de professores é a constatação de como os professores usam, adaptam ou eliminam os fundamentos oriundos da formação à realidade profissional, ou seja, cada universo cultural com as suas especificidades de interacção, afecta os docentes na utilização do conhecimento pedagógico adquirido durante a formação (Schwartz, 1996).

Neste sentido, já Goodlad em 1984, constatou que a influência dos programas de formação de professores na prática dos mesmos, não parece ser determinante na medida em que os docentes não parecem implementar acções com base no que sabem, ou reconhecem como pedagógico. Constatou, também, que os professores tendem a confiar no método único, ou seja, não variam o método de ensino de acordo com os propósitos ou com as exigências das matérias. O conhecimento curricular, situacional e o conhecimento prático estão presentes, mas os professores não o usam de uma forma frequente.

Perante esta complexidade, como se forma então um professor? Esta questão, aparentemente simples, apresenta respostas complexas e contraditórias, defendendo muitos que a mesma não se constitui como a questão correcta (Noddings, 1991). Schwartz (1996) enfoca esta questão em duas vertentes «*If teaching is an art, the selection and identification of creative talents and abilities may be at the core of this question, however, if teaching is a science, then tested and verifiable training experiences may be the answer instead*» (p.4).

Por seu lado, Gage (1992) argumenta que o ensino é uma arte instrumental, o que deve conduzir a uma abordagem combinada para «produzir» bons professores.

Num aspecto parece haver concordância, a investigação ligada à formação de professores torna-se mais complicada pela diversidade que o campo encerra (Kennedy, 1991b), levando-nos a concluir com Doyle (1990) a não existência de uma teoria única e unificada para a formação de professores, pelo que as modalidades de investigação e de preparação se constituem mais como abordagens flexíveis, do que como modelos conceptuais.

É, aliás, essa a tendência histórica referida por Shwartz (1996) para quem se até finais do século XIX início do século XX os programas de formação de professores «were validated only by common sense or common knowledge, or by an unwritten and uncodified knowledge based on mystery, mythology, and management's beliefs about what constituted effective teaching» (Shwartz, op. cit., p.5), na actualidade, a formação de professores tem-se constituído como uma produção complexa com cenários, visões e enfoques múltiplos.

Com o objectivo de promover algum consenso alguns autores (Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Doyle, 1977; 1990) propuseram cinco modelos de formação do professor ideal, tendo em atenção os elementos na sua formação que, potencialmente, os possa produzir:

1. *The Good Employee Model*. A formação deve preparar os professores para se tornarem bons profissionais nas suas turmas e na escola. Para tal, devem estar preparados para lidar com os problemas do mundo real, instrumentados com competências técnicas e com saberes sustentados na experiência.
2. *Junior Professor Model*. O conhecimento e saber específico das disciplinas, adicionados à formação no campo académico, conduzem à formação do professor baseada nas matérias. Os cursos em metodologia e pedagogia constituem-se como formalidades indispensáveis ao longo do processo de formação. Segundo os defensores deste modelo, a formação de professores deve ser conduzida em departamentos e os docentes em formação devem «aprender» com um professor «mestre». O programa deve ser selectivo, rigoroso e academicamente orientado.
3. *Fully Functioning Person Model*. A formação de professores deve ter como principal preocupação o desenvolvimento pessoal, a auto-eficácia, a clarificação dos valores pessoais, a descoberta de sentido e de um estilo único e próprio de ensinar.
4. *Innovator model*. Os modelos de formação de professores, nesta perspectiva, indicam que a principal função da formação é produzir inovação nas escolas. Lewis (1986) e Goodlad (1991), defendem que as escolas se devem constituir como os verdadeiros locais de «reforma», tornando-se os professores pró activos, se forem treinados em

contextos laboratoriais, com novas formas de intervenção e não socializados nos modelos tradicionais da escola.

5. *Reflective Practitioner*. Tem como objectivo desenvolver, no professor, as próprias capacidades de observação, análise, interpretação e de tomada de decisão. Os professores são treinados para pensar criticamente sobre o trabalho de ensino, e para desenvolverem competências conceptuais que os conduzam a determinar quando devem usar competências particulares.

Perante este cenário outra questão se levanta: Será a formação o único elemento a determinar a competência para ensinar? Tentaremos clarificar esta questão nas páginas seguintes.

5. Competência e qualificação para ensinar

Tanner e Tanner (1987) referem que «*if you are prepared to do something, you see it as your area of competence and responsibility, and consequently, it becomes a professional responsibility*» (p.357).

É claro que a competência não é, meramente, determinada pelos diplomas ou certificações. O conceito de competência deve ser analisado numa perspectiva profunda, estendendo-o à revisão das acções sobre a sua prática, envolvendo não só o trabalho criativo e autónomo, apoiado não apenas no conhecimento (métodos, conceitos e princípios), mas também nas capacidades de saber, saber fazer, saber como. Com isto, haverá um desenvolvimento da capacidade de aprender com sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências e no aceitar responsabilidades.

Perrenoud (2001) defende que “*a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um, aprender a usar seus saberes para actuar*”(p.17), criando para o ensino de melhor qualidade condições de formação que saibam, além das palavras, decodificar sinais e símbolos do mundo e da cultura de sua época.

Esta descodificação/compreensão é clarificada por Alarcão (2003), já que se pretende “*compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz de intervir, estabelecendo o alicerce para a vivência e a cidadania*”(p.23), posto que é através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil. Em suma, para outras circunstâncias, através de permanente “*interacção, contextualização e colaboração*”(Alarcão, 2003, p.23).

Neste sentido potencia-se, aos docentes, o desenvolvimento da capacidade de aprender autonomamente, o que se tornou fundamental em educação, uma vez que usam as competências definidas por Perrenoud (2001), como por exemplo: organizar e dirigir situações de aprendizagem, bem como administrar a própria formação contínua sabendo como o fazer, o que procurar, onde procurar, o que fazer com as múltiplas informações colhidas, para não se tornar num mero receptor ou reproduzidor do saber acumulado. Simultaneamente, este docente, torna-se capaz de recriar as informações distribuindo-as pelos múltiplos saberes, através de estratégias também apropriadas como trabalhar a partir dos erros, a partir dos alunos, do seu próprio saber, desejando vencer obstáculos, estabelecendo relações entre o saber, a experiência e o trabalho, numa visão longitudinal dos objectivos, observando e avaliando as situações, valorizando as tecnologias e os dispositivos didácticos actualizados, disponíveis, interactivos e flexibilizados, criando, intensificando e diversificando, o desejo de aprender e reforçando a decisão de aprender. Para ensinar, então é preciso ter-se esta conotação, reunir todas estas competências além de saber ouvir, observar, auxiliar, criar, inovar, de forma dinâmica, reflexiva, analítica e crítica, consciente e responsável, cidadã e democrática.

Segundo Mello e Rego (2002), a preparação e desempenho dos professores devem estar ligados ao «*novo perfil que a escola e os professores devem assumir para entender as demandas do mundo contemporâneo*» (p.4). Neste sentido assume relevo a questão tecnológica, os modelos de ensino, o desempenho docente e o binómio eficiência e eficácia da instituição de ensino.

Os domínios referidos assumem importância redobrada quando se estabelece a conexão entre eles e a expansão do número de matrículas no ensino básico. “*Os avanços, no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório, transformam significativamente as expectativas educacionais*” (Mello & Rego, 2002, p.4), fazendo dos professores elementos essenciais na realização da construção e actualização das escolas e no atendimento das necessidades de alunos com origens e interesses diversos.

Nesta era de mudanças criam-se muitas expectativas sobre o professor e entre elas contam-se: acolhedor da diversidade, aberto a inovações, comprometido com a aprendizagem, solícito aos alunos.

Ora as exigências da actualidade determinam, para que a democracia seja uma realidade, que o professor:

- Detenha uma sólida formação científica e cultural.
- Possua conhecimentos tecnológicos.

- Se constituía como mediador de conteúdos educacionais e promovia a trans disciplinaridade estabelecendo relações de integração da sua com outras áreas do conhecimento.
- Implemente projectos.
- Valorize quem apreende visando a melhoria da aprendizagem, do conhecimento, das habilidades e competências dos educandos.

Desta forma “*o ensino competente é o ensino de qualidade*” (Rios, 2001, p.63), o que apresenta a possibilidade de conexão entre as dimensões técnica, política, ética e estética da formação docente e consequentemente a construção de uma sociedade democrática. A operacionalidade deste enunciado depende, sem dúvida e mais uma vez, da competência para ensinar encontrando-se, esta, intimamente ligada ao processo que envolve a tomada de decisão, nomeadamente, às *crenças* que os professores, enquanto agentes essenciais deste processo, detêm. No próximo capítulo apresentamos a síntese da literatura consultada onde se demonstra a importância das *crenças* dos professores de forma global e especificamente, de que forma podem contribuir para consolidação do movimento inclusivo.

Capítulo II
Atitudes e Crenças dos professores: relação com a Inclusão de
alunos com NEE

1. Conceito de Atitude e Crença

Rosenberg (1956), Hovland (1960) e Bagozzi (1978) nas pesquisas acerca do constructo *attitudes*, identificaram três componentes, *cognitivas, afectivas e comportamentais*, tendo encontrado uma relação significativa entre todos os componentes. Especificamente, Hovland (1960) concluiu que uma pessoa categoriza uma atitude sobre um objecto de acordo com a resposta emocional que lhe está associada, resultando daí uma predisposição para a acção.

Fishbein (1967), ao proceder à separação dos dois conceitos (*attitudes e crenças*), observou que a noção de atitudes encerra três componentes – *afectivas, cognitivas e volitivas*, o que em sua opinião pode gerar alguma confusão porque nem sempre estão correlacionados nos estudos empíricos das atitudes individuais. Para resolver este problema limitou o conceito de *atitude* à componente afectiva. Designou a componente cognitiva como *crença* sobre os objectos e a componente volitiva como o que deve ser feito com os objectos.

Tendo por base a revisão de vários conceitos de *atitude*, Allport (1967) desenvolveu a sua definição de atitude, descrevendo-a como «*a mental and neuronal state of readiness, organized through experience, exerting directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*» (p.8). Neste sentido, atitude é vista como uma predisposição que consistentemente afecta as acções, tendo por isso sido constituída, durante muitos anos, como uma variável importante nas investigações relacionadas com o ensino e com a formação de professores. Assim, durante as décadas de 50/60 foram estudadas as atitudes sociais dos professores junto dos seus alunos, as diferenças entre culturas, a aprendizagem e propósitos da educação (Peck & Tucker 1973).

Para Garrison e Magon (1972) *atitude* é qualificada como uma predisposição para responder de determinada maneira podendo ser demonstrado pela quantificação e pela observação. Por seu lado Stern e Keislar (1975) identificam seis características que definem o conceito de «*attitudes*»:

1. Estão em consonância com o que as pessoas sentem.
2. São expressas em relação a algo como uma ideia, uma pessoa ou uma situação.
3. São disposições para agir de determinada maneira.
4. Perante a percepção de escolha, as atitudes são expressas de forma mais poderosa.
5. Influenciam o comportamento, contudo a influência depende da forma como ambos, atitude e comportamento, são definidos e medidos.
6. São aprendidas com a experiência.

Gagné (1985) define *attitudes*, em termos operacionais, como «*a state that influences or modifies the individual choices of personal action*» (p. 229). Por seu lado, Harvey (1986),

define *atitudes* como a representação que um indivíduo possui da realidade, a ponto da sua validade e credibilidade lhe permitir guiar o seu pensamento e as suas acções.

Quanto às *atitudes* dos docentes, é pacífico que elas permitem a análise e a compreensão acerca do comportamento do professor, constituindo-se um foco muito importante ao nível da investigação educacional (Fenstermacher, 1986; Clark, 1988), tendo sido estudadas ao longo dos tempos de acordo com as necessidades contextuais.

Relativamente ao conceito de *crenças* dos professores, segundo Richardson (1996), começa a ganhar interesse com os modelos de investigação cognitivos e sócio-cognitivos, em que se valoriza os movimentos de intencionalidade inerentes à adopção de práticas de ensino, enquadrados em alguns pressupostos da epistemologia fenomenológica e conduzidos dentro da tradição hermenêutica, e que sugerem uma relação complexa entre as *crenças* e as acções dos professores. Esta nova linha de investigação, apelidada de paradigma do *Pensamento e Conhecimento do Professor*, passa a reconhecer a determinação dos pensamentos e cognições dos professores como mediação da formação e do exercício profissional. Assim, os estudos centram-se, preferencialmente, nos processos de tomada de decisão, na análise do que pensam os docentes quando planeiam ou executam o exercício da sua profissão, ou seja, percebendo-se uma relação interactiva entre *crença* e acção. Neste sentido, Eisenhart, Shrum, Harding e Cuthbert (1988) definem *crença* como «*a way to describe a relationship between a task, an action, an event, or another person and an attitude of a person toward it*» (p.53).

No domínio das *crenças*, é comumente aceite que a *crença* dos professores sobre a natureza do conhecimento, sobre a educação, sobre a escola, enfim, sobre tudo o que concerne ao acto educativo, parece influenciar as suas práticas junto dos seus alunos, tal como ilustra Kagan (1992), ao afirmar que quantos mais estudos se fazem sobre as *crenças* dos professores, mais se esclarece como esta componente é determinante nos resultados que se obtêm.

Assim sendo, parece pacífico que as *crenças* influenciam a forma como os professores observam, executam e interpretam as suas acções (Munby, 1982; Lewis, 1990; Oliveira & Branco, 1999). Por outro lado, as *crenças* dos professores tendem a ser relativamente estáveis (Clark, 1988; Schommer; 1990; Wilson, 1990), colocando dificuldades àqueles que pretendem operar mudanças (Clark, 1988; Carter, 1990; Borko & Putnam, 1996).

No entanto, o conceito de *crença* não é linear, diríamos mesmo revestir-se de alguma ambiguidade, já que depende da relação estabelecida com o conhecimento, com as atitudes, com as percepções e com as acções do professor (Jordan & Stanovich, 2003). A este propósito já Pajares, em 1992, observou a dificuldade em definir *crença* afirmando que se trata

« At best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature » (Pajares, 1992, p.309).

Por seu lado Adams e Pierce (1993), ao sintetizarem a pesquisa realizada acerca das *crenças* dos professores, identificam uma assumpção fundamental: *atitudes e crenças* devem ser entendidas em termos das suas conexões, não só de uma com a outra, mas também de acordo com outros sistemas de *crenças*.

Apesar da ambiguidade têm sido desenvolvidos esforços no sentido de compreender a relação que os conceitos de *crença e atitude* detêm no conhecimento, apesar de ser vulgar proceder-se à sua separação, uma vez que o conhecimento é pensado para ser científico e objectivo, reflectindo as características da verdade do nosso mundo e contrariamente, as *atitudes* e as *crenças* são subjectivas e contêm componentes avaliativos e afectivos. Com efeito, tradicionalmente, conhecimento implica uma condição de confiança/verdade onde é sugerido o acordo de uma proposição, com o concebido por uma comunidade como verdade (Green, 1971; Lehrer, 1990). Quanto às noções de *crença e atitudes*, para uns, não necessitam uma condição de confiança baseada no conhecimento, tal como afirmam Feiman-Nemser e Floden (1986) *«it does not follow that everything a teacher believes or is willing to act on merits the label «knowlwdge»* (p.515). No mesmo sentido, Green (1971) descreve as *crenças e as atitudes* como uma proposição aceite e conservada como verdade por um indivíduo, não carecendo da concepção de verdade de uma comunidade (Green, 1971).

A noção de *crença e atitude* ganha protagonismo se adoptarmos a posição de Chisholm (1989) e Fenstermacher (1993), que defendem o conhecimento usado pelos professores para planificar e executar a sua profissão, como significativo, se estiver envolvido numa estrutura epistemológica mais vasta contendo sentimentos, julgamentos e circunstâncias.

Na actualidade, *atitudes e crenças* são usados sem grande preocupação com a definição profunda e pura dos termos, constituindo um subconjunto de um grupo de constructos, onde se define e descreve a estrutura e o conteúdo dos estados mentais, pensando-se conduzirem as pessoas nas suas acções. Outros constructos deste grupo incluem concepções, percepções, perspectivas, orientações e teorias (Richardson, 1996).

Apesar da dificuldade em determinar conceptualmente *atitude e crença*, tal facto não invalida o interesse e a pertinência em estudar este domínio, uma vez que a evidência da

intenção ou da decisão de agir num determinado sentido terá a sua origem, segundo Hofer e Pintrich (1997), no conceito de *crença* que conduz o ser humano à adopção e execução de certas *atitudes*.

No âmbito do desenvolvimento de programas inclusivos, se é verdade que a legislação pode reforçar as condições de oportunidades educativas aos alunos com NEE, em termos de acesso físico, por exemplo, também é verdade ser-lhe difícil, por si só, reforçar a aceitação. Neste sentido, por se terem deparado inúmeras barreiras e resistências na implementação destes programas, encetou-se, desde há mais de duas décadas um processo de observação/avaliação/investigação, a nível internacional, tendo sido desenvolvidos estudos que colocam a tónica nas *crenças* e nas *barreiras atitudinais*, já que limitam o acesso à educação de pessoas com NEE (Antonak, 1980; Jones, 1984). Assim sendo, são reconhecidas como de grande importância as *atitudes* e as *crenças* relativas à pessoa com NEE.

Ora, tendo sido largamente demonstrado com as investigações realizadas, e tendo prevalecido na literatura a ideia que o conhecimento adquirido pelos professores com a sua própria experiência, condiciona a sua *atitude* perante o ensino e a aprendizagem (Fuller & Brown, 1975; Calderhead & Robson; Tabachnick & Zeichner, 1984; Goodman, 1988; Ross, 1988; Etheridge, 1989; Griffin, 1989; Hollingsworth, 1989; McDiarmid, 1990; Kagan, 1992b; Pajares, 1992), então as *crenças* dos docentes devem ser alvo de análise, dado que sendo possível compreendê-las, com mais eficácia pode ser programada a formação, visando o que nos interessa com este trabalho, ou seja, o desenvolvimento e a efectiva concretização do movimento inclusivo.

Tendo em conta a proposta deste trabalho analisamos de seguida uma crença largamente estudada, a *Auto-Eficácia*, uma vez que a multiplicidade de estudos realizados demonstra a influência que exerce no desempenho da profissão docente.

2. A Crença de Auto-Eficácia: o nascimento de um constructo

Todas as pessoas e classes profissionais, pretendem atingir determinadas metas, facto que conduz o ser humano a empreender acções específicas, possibilitando-lhe alcançar os objectivos definidos.

No caso da profissão docente, parece haver concordância entre as acções esperadas dos professores – transmitir informações, formar pessoas ou, simplesmente, «ensinar» – e os objectivos definidos pelos mesmos. Neste sentido, parece pacífica a aceção que os

professores se constituem como uma peça essencial no contexto educativo, uma vez que por eles passa o (in)sucesso de qualquer inovação educacional implementada.

Mas, então, quais serão as causas que condicionam os sucessos e os fracassos em contexto educativo?

Empiricamente, parece acreditar-se que a percepção das pessoas acerca da sua própria eficácia, torna-se um requisito essencial para o desenvolvimento, com êxito, de acções conducentes a atingir objectivos pessoais (Bandura, 1977). Neste contexto, Bandura (op.cit) cria o referencial teórico de um mecanismo psicológico ligado ao *self*, tendo constituído a base de numerosos estudos exploratórios envolvendo o conceito de *auto-eficácia*.

Para Bandura (op.cit), a *crença* da pessoa acerca da relação entre a acção e o resultado não se constitui como determinante do comportamento. Preferencialmente, para este autor, o comportamento é determinado pela *auto-eficácia* da pessoa (a *crença* de ser capaz de realizar algo). A *auto-eficácia*, dita uma das dimensões das auto-percepções, exerce uma profunda influência na selecção de tarefas e actividades, no esforço e na perseverança das pessoas quando enfrentam obstáculos, bem como as reacções emocionais que experimentam perante situações difíceis. Este conceito é definido como um constructo motivacional cognitivo, envolvendo resultados, expectativa e eficácia.

Ainda de acordo com Bandura (op.cit), as mudanças de comportamento, originalmente circunscritas a situações de terapia, são possíveis se um indivíduo tiver um forte senso de *auto-eficácia*. Por outro lado, o que determina se uma pessoa irá iniciar comportamentos com os quais faça frente a situações difíceis, desenvolva esforços correspondentes, enfrente obstáculos que se declarem em situações adversas e persista determinado nos seus propósitos, são as suas expectativas de *auto-eficácia*, quer dizer, as suas convicções de possuir capacidade de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no percurso.

Por outras palavras, a motivação para um determinado comportamento, numa situação específica, dependerá do grau que a pessoa revelar essa percepção positiva, ou seja, a denominada *expectativa de eficácia* – uma pessoa pode acreditar ou não na sua capacidade de implementar os cursos de acção pertinentes.

Este conceito foi separado da *expectativa de resultados* – determina o quanto são esperadas conseqüências satisfatórias da própria acção, ou seja, uma pessoa pode acreditar que as suas acções conduzem a determinadas conseqüências ou resultados. Bandura (1986; 1989; 1993) passou a denominar as expectativas de *auto-eficácia*, preferencialmente, como *crenças* ou percepções.

Em 1993 Bandura, define em três pontos principais, as consequências da eficácia percebida:

1. Estabelecimento de metas para si próprio: os que possuem *crenças* mais altas de *auto-eficácia* têm tendência a definir e a enfrentar maiores desafios.
2. Investimento na tarefa: quanto mais sólidas forem as *crenças de auto-eficácia* maior será o esforço empreendido.
3. Grau de persistência: dependerá da crença de *auto-eficácia* a superação das dificuldades de percurso.

Definitivamente, as *crenças de auto-eficácia* representam um mecanismo cognitivo que medeia o conhecimento e a acção e determinando, juntamente com outras variáveis, o êxito das próprias acções. O conceito de *auto-eficácia* encerra, pois em si, a *crença*, ou percepção, ou ainda a expectativa das pessoas. Para Bandura (1986), trata-se de «*um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de realização*» (p.391). Trata-se, então, de uma variável psicológica que engloba os conhecimentos específicos, as habilidades e as experiências de realizações anteriores, cuja influência sobre o comportamento é, fortemente, marcante.

Este conceito, *auto-eficácia*, tem sido estudado em vários domínios. Quanto ao domínio da educação, as principais linhas de investigação são as seguintes:

- Compreensão dos comportamentos dos professores no processo de tomada de decisão, bem como na eficácia do ensino (Gibson & Dembo, 1984; Housego, 1990; Guskey & Pássaro, 1993; Gorrell & Hwang, 1995; Welch, 1995).
- Como factor de previsão do esforço e da persistência (Bandura, 1986; Emmer & Hickman, 1991).
- Eficácia do ensino (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986).
- Eficiente organização da sala de aula, do planeamento e das práticas (Gibson & Dembo, 1984; Pajares, 1992).
- Correlação entre o conceito de auto-eficácia e a motivação dos alunos (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).
- Melhoria da auto-estima (Barton, 1992) e atitudes mais positivas face à escola (Miskel, McDonald & Bloom, 1983).

Como apreciação global podemos registar que professores confiantes tendem a manter com mais eficácia a atenção dos alunos nas actividades académicas, quando comparados com aqueles que apresentam menos confiança na sua capacidade de ensinar (Gibson & Dembo, 1984). Por seu lado, professores menos confiantes apresentam-se mais vulneráveis junto de turmas difíceis, empregando menos estratégias efectivas para lidar com o stress, em

comparação com professores mais confiantes (Evans & Tribble, 1986; Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988).

Com os numerosos estudos produzidos o conceito de *auto-eficácia* docente foi sofrendo flutuações, no sentido de refinar a sua definição e que nos parece oportuno registar.

2.1. Auto-eficácia docente: flutuações no referencial teórico.

Brophy (1991) descreve como surgiu o interesse pelas *crenças* dos professores, enquanto variável de predição da eficácia do ensino. Segundo ele, nos anos 60/70, as pesquisas focavam aspectos relativamente genéricos do ensino. A partir de então começou por se acreditar nos professores como factor de diferença, na medida em que se começou a relacionar os progressos dos alunos, medidos por testes padronizados de desempenho, com padrões de organização do contexto educativo. Tornou-se então comum a avaliação do aproveitamento do tempo por parte dos alunos e de como os professores conseguiam manter o seu interesse na tarefa. Ainda segundo Brophy (1991), desde os anos 80, tem-se operado uma mudança de enfoque devido à utilização de métodos mais refinados e de natureza qualitativa (entrevistas, questionários...). A preocupação voltou-se para os processos que ocorrem na sala de aula e a aprendizagem passou a ser medida por referência a critérios. Para além disto, surgiu a valorização daquilo que se denominou auto-regulação no processo de aprender. Assim sendo, a origem do constructo «auto-eficácia docente», situa-se em finais dos anos 70, período em que esta é entendida como o grau em que o professor acredita possuir capacidade para influenciar o rendimento dos alunos (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977). Foi neste contexto que os pesquisadores começaram por identificar diferenças entre os professores em função dos seus conhecimentos da matéria e também das suas *crenças* sobre o ensino e a aprendizagem.

A primeira tentativa para medir este constructo relativamente ao professor, ocorreu num questionário de pesquisa nos anos 70, conduzida pela RAND Corporation, entre professores de um distrito Norte-americano. Para a construção deste questionário foi utilizado como referencial teórico a teoria da aprendizagem social de Rotter (1966). A medida consistia em dois itens a serem marcados numa escala Likert, onde o resultado das marcações deveria medir a eficácia do professor. O item 1 contemplava influências do contexto sobre eficácia e o item 2 centrava-se, exclusivamente, na *crença* pessoal do professor.

Após os referidos estudos passou a ser considerada e utilizada a teoria da *Aprendizagem Social Cognitiva* de Bandura (1977) como referencial teórico. Ashton et al (Ashton, Buhr & Crocker, 1984) são considerados os primeiros, nos anos 80, a reportarem-se

à teoria de Bandura, quando estudaram o senso de eficácia do professor. Para os autores (Ashton et al, 1984) o conceito é definido como a medida em que o professor acredita ter capacidade de influenciar o desempenho dos alunos. Estes estudos consideraram as variáveis do contexto como condicionadores da manutenção de um elevado sentido de eficácia. Com base nestes estudos reformula-se a terminologia do conceito passando a adoptar-se *eficácia do ensino em geral* – equivalente ao conceito de expectativa de resultado de Bandura; e *eficácia pessoal* – correspondente à expectativa de *auto-eficácia* de Bandura.

Paralelamente, Gibson e Dembo (1984; 1985) elaboraram uma escala Likert com 30 itens para avaliar as *crenças* de eficácia dos professores. Mediante a análise factorial das respostas de uma grande amostra, foram identificados dois factores denominados de *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*, que traduzem segundo os autores, a distinção original de Bandura (1977), respectivamente, entre expectativas de resultados e expectativas de eficácia. Na verdade já no estudo inicial desenvolvido por Gibson e Dembo (1984) para validar o constructo e a medição da *auto-eficácia* (apesar de só terem sido observados 8 professores), estes dois autores encontram evidências, na sua escala, entre estas duas dimensões. Nestes estudos, observou-se que professores com níveis altos e com níveis baixos em eficácia, diferiam nas suas práticas educativas dentro das salas de aula, como por exemplo, tempo de persistência na tarefa. Baseado na teoria sócio-cognitiva da *Aprendizagem Social* de Bandura (1977, 1986), o conceito de *auto-eficácia* foi definido por Gibson e Dembo (1984) e por Ashton e Webb (1986), como a *convicção de ser capaz de produzir nos alunos os resultados desejados*.

Outros estudos, ao avaliarem as duas dimensões da *auto-eficácia*, mostraram ser possível ocorrer diferenças entre as duas dimensões do conceito, dado tratar-se de medidas independentes (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990; Gaith & Yaghi, 1997b). Por tal facto, Woolfolk e Hoy (1990) e Ghaith e Yaghi (1997), sustentam que os constructos de *eficácia pessoal* e *eficácia no ensino* em geral devem ser medidos separadamente, por constituírem duas dimensões distintas da eficácia profissional.

Em síntese, para Ashton e Webb (1984) *Eficácia Pessoal de Ensino* constitui o melhor factor de predição do comportamento junto dos alunos e é definido como uma integração de *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*, constituindo-se também como uma das dimensões que mobiliza os professores, na medida em que define o processo de empreendimento e o investimento crescente da resolução dos seus próprios problemas (Short, 1992; Ghaith & Shaaban, 1999). No mesmo sentido, mas com terminologia diferente, Gibson e Dembo (1984) concluíram que a integração entre eficácia do ensino e eficácia pessoal é feita pelo conceito geral de *eficácia do professor*.

Apesar das flutuações terminológicas, a maioria dos pesquisadores adota a distinção entre a *crença de Eficácia Pessoal de ensino* e *crença de Eficácia do Ensino em Geral*. Woolfolk e Hoy (1990) apenas argumentam que estas duas dimensões, originadas empiricamente dos estudos de Gibson e Dembo, não correspondem de um ponto de vista teórico-conceptual às propostas de Bandura: se *Eficácia Pessoal de Ensino* corresponde ao que o referido autor define como *auto-eficácia percebida*, o conceito de *Eficácia Geral no Ensino* não corresponde ao conceito de expectativas de resultados de Bandura.

Apesar das flutuações terminológicas, em contexto escolar, as *crenças de auto-eficácia* situam-se entre as mais estudadas e fazem parte de um conjunto cuja influência se situa no que e como uma pessoa percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan, 1992; Pajares, 1992; 1996).

Especificamente, a *auto-eficácia* docente esclarece a forma como o constructo condiciona e influencia este grupo profissional, a dois níveis (Anderson Greene & Ioewen, 1988):

- *Eficácia Pessoal/auto-eficácia pessoal* – crença de se poder efectuar com sucesso uma acção particular. Trata-se de um julgamento da pessoa acerca da sua eficácia pessoal. Envolve as expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver acções que conduzam o aluno à aprendizagem.
- *Eficácia de ensino* – consiste na avaliação de uma dada acção conduzir a um certo resultado, estando limitada por factores além do controlo da escola.

Na verdade, tal como refere Bandura (1986), o conhecimento da matéria e o domínio de uma série de destrezas não chegam para garantir o ensino eficaz. A acção docente eficaz também requer um juízo pessoal acerca da sua própria capacidade para empregar tais conhecimentos e destrezas de ensino, sob circunstâncias imprevisíveis e muito variáveis. Para o estudo dessas *crenças* contribuiu o desenvolvimento das tendências cognitivistas da Psicologia contemporânea (Krueger, 1993). Assim sendo, o sentido da eficácia é uma das mais importantes *crenças* educacionais dos professores (Pajares, 1992) concebida, em última instância, como a cognição mediadora entre o conhecimento e a acção docente. Por tal facto, Sachs (1990) e Hoy e Woolfolk, (1993), defendem a ideia da competência e da *auto-eficácia* docentes afectarem a relação entre os alunos e os professores, devendo ser o coração das reformas educativas e das mudanças/inoações a empreender nas escolas.

Uma revisão da literatura realizada por Tschannen-Mora, Woolfolk, Hoy e Hoy (1998), analisando as produções neste domínio entre 1974 e 1997, conclui que a *auto-eficácia* do professor não se relaciona só com os resultados dos alunos, o seu rendimento e motivação, mas também está vinculado às condutas que estes manifestam na aula. No geral, professores

com um elevado sentimento de *auto-eficácia* apresentam maior abertura a novas ideias, estão dispostos a experimentar métodos novos, planificam e organizam melhor as suas aulas, dedicam mais tempo e energia aos alunos que se esforçam na sua aprendizagem, manifestam grande entusiasmo com o ensino e estão mais comprometidos com a sua profissão. Assim sendo, as *crenças* de *auto-eficácia* dos professores, parecem afectar a prática docente e a atitude global perante o processo educativo. Adicionalmente, constituem um bom factor de predição do rendimento dos alunos e do sentimento de *auto-eficácia* destes, em relação ao seu próprio rendimento.

Os contributos fornecidos pelos estudos de Raudenbush (1992) demonstraram que a *auto-eficácia* dos professores depende de factores contextuais. Ou seja, o mesmo professor mostrará níveis distintos de *auto-eficácia* em classes diferentes, em função da preparação que sinta para ensinar a matéria e em função da sua percepção das capacidades dos alunos. A *auto-eficácia* aumentará à medida que o professor se sinta capaz de implicar os alunos no processo de aprendizagem, podendo esta percepção ver-se limitada pelo nível de preparação do professor. Com efeito, a *auto-eficácia* do professor pode estar dependente de variáveis múltiplas; pessoas diferentes com competências similares, ou até a mesma pessoa em situações diferentes, pode modificar ou variar muito nas trajectórias e nas acções que empreende.

Em termos conceptuais resta, ainda, clarificar as diferenças existentes entre os conceitos de *auto-eficácia* e de *auto-conceito*. Na verdade não são equivalentes. O *auto-conceito*, mesmo quando relativo a um domínio específico, reveste-se de características mais genéricas que a percepção da *auto-eficácia*. Esta percepção varia conforme as tarefas, os níveis de exigência e as condições em que ocorrem. Embora estes dois conceitos possuam aspectos comuns, são dois constructos distintos, pelo que as técnicas de medida da *auto-eficácia* devem focalizar situações bem especificadas, dado ser em relação a elas que a pessoa se julga ou não capaz (Bandura, 1986; Schunk, 1991; Pajares, 1996). A *auto-eficácia* docente sendo já uma das vertentes do conceito, pode e deve ser explorada de forma mais refinada, quando analisada no âmbito das suas especificidades.

Atendendo às especificidades referidas, como opção metodológica, decidimos analisar o conceito de *auto-eficácia* parcialmente nos próximos pontos, ou seja, relacionado a uma única variável.

2.2. Auto-eficácia e formação de professores

Apesar da relação causal entre formação profissional e *auto-eficácia* não estar ainda claramente estabelecida, teoricamente, liga-se a última à primeira. Housego (1990) concluiu quando um professor se sente mal preparado para ensinar, as suas possibilidades de proporcionar um bom ambiente para aprendizagens efectivas está comprometido. Esta asserção não implica que a percepção do professor sobre a formação estabeleça uma relação directa entre a formação e o ensino que promove na realidade. No entanto, o sentimento de se sentir preparado é essencial para o desenvolvimento da confiança na sua própria capacidade para executar os comportamentos necessários.

Giallo e Little (2003) concluíram que os professores que têm uma maior confiança na sua formação profissional tendem a apresentar uma *auto-eficácia* maior. Segundo estes autores estas conclusões deverão ter um forte impacto nas escolas de formação de professores, que deverão providenciar programas de formação dirigidos para o treino de competências de orientação comportamental, bem como formação teórica e prática quanto às NEE, de modo a darem segurança aos docentes no desempenho quotidiano da sua profissão, mas dotando-os de competências que lhes permitam empreender acções de inovação e de mudança, com vista à resolução das situações inesperadas.

Na verdade, sem a *crença* por parte dos professores de poderem fazer a diferença e operar a mudança do ponto de vista pessoal ou organizacional, nenhuma mudança significativa ocorrerá. Não quer dizer que o sistema, a sociedade e as famílias não devam ser observados, mas deve ser dada especial atenção ao papel central dos professores no sucesso ou insucesso das inovações implementadas. Um factor essencial na reestruturação escolar deve situar-se nas *crenças e atitudes* dos professores, nomeadamente no papel central que desempenham nas decisões partilhadas e para o qual muito poderá contribuir a formação inicial e contínua (Scherie, 2002).

2.3. Auto-eficácia e experiência profissional

Inicialmente, a investigação examinou a relação entre a *auto-eficácia* e a experiência profissional em anos de serviço e/ou idade dos professores, tendo sido encontradas flutuações no conceito de *auto-eficácia*. Contudo, existe alguma evidência nos estudos indicando que as *crenças* na *auto-eficácia* se alteram ao longo do curso de desenvolvimento do professor, sendo a confiança no ensino maior durante os anos de estágio e começando a diminuir ao longo dos dois primeiros anos de serviço (Welch, 1995; Soodak & Podell, 1997; Buell, Hallam, Gamel- McCormick & Scheer, 1999). Neste sentido, Ghaith e Yaghi (1997)

concluíram que quantos mais anos de experiência têm os professores, mais tendem a considerar as práticas inovadoras mais difíceis e menos importantes. Para estes autores, é como se a experiência acumulada destruísse o entusiasmo. Neste estudo foi ainda verificado que a experiência está positivamente correlacionada com a *auto-eficácia* de ensino. Com efeito, com mais anos de experiência, os professores sentem a sua capacidade para melhorar a aprendizagem dos alunos mais limitada por factores externos à escola. Estas aceções estão de acordo com as de Anderson et al. (1988), Moore e Esselman (1992), Guskey e Passero (1993) e Korevaar (1990), tendo estes autores constatado um declínio na *auto-eficácia* dos professores à medida que aumenta a sua experiência profissional. Soodak e Podell (1997) registaram um aumento nos níveis de *auto-eficácia* dos professores com mais de seis anos de serviço, mas nunca atingindo os níveis de quando eram estagiários.

Cumpre-nos também registar que alguns estudos não encontraram diferenças nos resultados da *auto-eficácia* em relação à experiência profissional (Lin & Gorrell, 1998; Herbert & Worthy, 2001).

Num sentido contrário, Lin e Gorrell (1998), que seguiram um grupo de alunos/professores ao longo da sua formação, verificaram que eles apresentavam uma confiança crescente (*auto-eficácia*) no ensino de crianças com problemas de comportamento, a partir do seu primeiro ano de formação. No mesmo sentido, Giallo e Little (2003) constataram que os professores em exercício se apresentam mais confiantes do que os alunos/professores. Com estes estudos confirma-se a teoria de que a *auto-eficácia* se desenvolve através da experiência (Martin, Linfoot & Stephenson, 1999).

Em termos de fundamentos teóricos, a teoria da *auto-eficácia* assume que a confiança individual é fortemente influenciada pelas experiências (Welch, 1995; Giallo, Little, 2003), pelo que aumenta ou diminui em função da natureza da experiência. Assim, experiências positivas tendem a aumentar a *auto-eficácia*, enquanto experiências negativas tendem a deixá-la vulnerável. Neste sentido, também é esperado que múltiplas experiências de ensino negativas podem colocar em risco o desenvolvimento de crenças positivas acerca da própria capacidade de ensinar e/ou de orientar a aprendizagem.

No domínio da relação do conceito de *auto-eficácia* com a experiência profissional, para além da relação com o tempo de serviço, existe pouca investigação, uma vez que os factores instrumentais, tais como organização da escola, suporte dos colegas ou de outros profissionais, e as variáveis pessoais, tais como a preparação profissional, e a experiência profissional parecem ter recebido menos atenção.

No entanto, Cains e Brow (1998a), sustentaram que a topografia ou a qualidade dos comportamentos são o que mais interessa aos professores. A qualidade dos comportamentos

que foram pesquisados pelos autores referidos foi, severidade, tolerância, orientação e o contágio (efeitos secundários noutros alunos). Neste sentido, para Cains e Brow (1998a), interessa estudar como experiências variáveis, nestas dimensões apresentadas, podem influenciar o conceito de *auto-eficácia*, dado parecer que o sentido da mesma parece variar com a natureza das experiências. Giallo e Little (2003), usaram a mesma topografia de qualidades de Cains e Brow (1998) para descrever o comportamento dos alunos na sala de aula, no sentido de estabelecerem ligações dos mesmos com a experiência dos professores, tendo verificado que dois deles estão fortemente relacionados com a *auto-eficácia* na orientação do comportamento, nomeadamente, severidade e orientação.

2.4. Auto-eficácia e inovação educativa

Guskey (1988) explorou a relação entre o sentido de eficácia do professor e as suas atitudes face à implementação, no domínio da aprendizagem, de inovações educativas. O autor verificou uma correlação positiva entre o conceito de *auto-eficácia* e a disponibilidade dos professores para implementar inovações educativas. Neste mesmo estudo, foi verificada a não existência de correlação significativa entre a disponibilidade para a implementação de práticas educativas inovadoras e a experiência profissional. Estes últimos resultados são ainda corroborados por Sparks (1983) e por Gaith e Yaghi (1997). Guskey (1988) constatou que o conceito de *Eficácia Pessoal* determina a *crença* dos professores de poderem mudar o rumo da aprendizagem dos alunos, influenciando assim a sua tomada de atitudes para implementar novas práticas. Constatou, também, que os professores com maior sentido de *auto-eficácia* consideram as novas práticas a implementar como mais congruentes com as suas, mais importantes e menos difíceis de implementar do que os professores com menor sentido de *auto-eficácia*. Estes, últimos, consideram as novas práticas muito diferentes das suas, muito difíceis de implementar, requerendo muito esforço extra para serem implementadas e pouco importantes.

Contrariamente ao estudo de Guskey (1988), Ghaith e Yaghi (1997) constataram que a experiência está correlacionada com a disponibilidade dos professores para implementar práticas educativas inovadoras. Contudo, Ghaith e Yaghi (1997) sugerem que os professores com alto sentido de *Eficácia Pessoal* são os mais susceptíveis de implementar práticas educativas inovadoras.

No domínio das práticas educativas inovadoras inscreve-se, sem dúvida, o conceito de *inclusão* interessando-nos explorá-lo ao nível das *crenças*, procurando, no ponto seguinte,

encontrar os fundamentos teóricos que nos indiquem o efeito das *crenças na inclusão* para a consolidação do movimento inclusivo.

3. As Crenças na Inclusão: o nascimento do movimento inclusivo

Will (1986), lançou os alicerces para o nascimento do movimento inclusivo, ao apelar a mudanças profundas no atendimento a crianças com NEE, uma vez que àquela data nos EUA, dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE e, para além destes, mais 10 a 20% apresentavam problemas comportamentais e de aprendizagem. Tal facto, por si só sustentava a procura de estratégias educativas para a promoção do sucesso destes alunos e que em seu entender, passava pela cooperação entre professores dos ensino regular e especial. Nascia assim o movimento apelidado de «Regular Education Initiative» (REI), onde se consagrava o princípio da *inclusão*.

Este princípio assumiu protagonismo e foi difundido, a nível mundial oito anos depois, particularmente, depois da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, efectuada em Salamanca em 7 de Junho de 1994 (Mayor, 1994).

Foi impulsionado por estes dois grandes acontecimentos que há cerca de uma década temos assistido, em grande parte do mundo dito «desenvolvido», à educação de crianças com NEE em classes e escolas regulares. Os programas inclusivos foram amplamente implementados, a ponto de grande parte dos alunos com NEE passarem a maior do tempo escolar nas escolas do ensino regular.

Neste momento, convém clarificar que as políticas inclusivas diferem substancialmente da integração. Assim, *integração* assenta num processo de assimilação no sentido da colocação tradicional, com o objectivo de verificar se a criança é capaz de assimilar num ambiente escolar regular (Thomas, 1997). Quanto à *inclusão*, implica a reestruturação do ensino tradicional, para que a escola possa acomodar as crianças com NEE, apesar do tipo ou grau de deficiência. Este facto coloca a questão num sentido ético-social, assente nos valores (Declaração de Salamanca: Unesco 1994). Assim sendo, a *inclusão* personifica uma vasta gama de suposições sobre o significado das escolas, mas também uma noção filosófica mais profunda do significado de *integração*. A *inclusão*, em sentido lato, é vista como um valor de igualdade e de pluralismo, onde a aceitação da diversidade e do pluralismo, exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças do grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro tem (Cadima, 1995).

Neste sentido, o movimento inclusivo tem sido positivo para estes alunos e tem sido apoiado pela máxima da *inclusão* das crianças/jovens, defendendo-se a aplicação deste pressuposto a todas as crianças com NEE. Para além de se considerar a escola regular como o contexto mais adequado para as crianças jovens com NEE, acredita-se na possibilidade de potenciar na sociedade a ideia de que a deficiência constitui um elemento natural da diversidade humana e, tal como afirma Ximenes (2004) «*a diversidade humana, não deve ser encarada como um problema, mas como um facto profícuo à humanidade que permita conhecer outros indivíduos de circunstâncias históricas, culturais, éticas, religiosas, pessoais ... diferentes*» (p.8). Para que estes princípios sejam uma realidade, tem-se apostado na colocação de crianças/jovens com NEE nas escolas regulares, eliminando as classes especiais, colocando em prática a máxima *meio menos restrito*.

Neste contexto, entende-se a Educação Especial como um desenho educativo para os alunos com NEE, incluídos em contextos educativos regulares (Lipsky & Gartner, 1992), requerendo aos professores do ensino regular a mudança não só do que ensinam mas como ensinam (Henron & Jorgensen, 1995). Neste cenário, as crianças com deficiência são consideradas como membros em pleno das suas turmas, com reconhecimento da sua individualidade e das suas necessidades específicas (Friend & Bursuck, 1996).

Com efeito, num quadro de *inclusão*, a principal assumpção é a focalização na escola que tem de mostrar estar preparada para aceitar. Assim sendo, a noção de *inclusão* não define parâmetros acerca de tipos particulares de deficiência, tem antes a ver com uma filosofia de aceitação e sobre como proporcionar um enquadramento no qual todas as crianças possam ser valorizadas, tratadas com respeito e com acesso às mesmas oportunidades na escola, de tal forma que, como afirma Thomas (1997), «*accepting inclusion means moving from what Roaf (1988) has called an 'obsession with individual learning difficulties' and disabilities to an agenda of rights*» (p. 7).

Ora, para que as escolas regulares se tornem inclusivas é necessário que os professores mudem os seus valores e as suas atitudes. A *inclusão* só será bem sucedida se a sociedade praticar a redução das desigualdades, permitir a partilha do bem comum e da cultura, potenciando a melhoria da justiça social. Neste sentido, uma filosofia de *inclusão* está em harmonia com um sistema político liberal e uma cultura pluralista: aquela que celebra a diversidade e promove a fraternidade e a igualdade de oportunidades. Uma população escolar diversificada, não segregada, irá gerar escolas mais sensíveis e humanas, potenciando uma geração jovem que será mais tolerante e aceitará melhor a diferença, e onde todos serão bem sucedidos.

Contudo, o movimento inclusivo tem sido visto por algumas organizações e autores com cautela (McKinney & Hocutt, 1988; Yell, 1992; Council of Exceptional Children, 1993; Kauffman, 1993; Learning Disabilities Association, 1993; National Center for Learning Disabilities, 1993; Roberts & Mather, 1995). Para os autores citados, este modelo é equacionado como uma possibilidade de colocação dos alunos com deficiência num espaço regular, como uma entre outras opções

Outros autores vêem a *inclusão* como um movimento imediato e completo que determina a passagem das crianças da educação especial para a educação regular (Stainback & Stainback, 1987; Gartner & Lipsky, 1986; 1987; 1989). Estas pesquisas têm demonstrado quando as abordagens inclusivas são bem implementadas a segregação de alunos com deficiência é eliminada, maximizando-se o desenvolvimento educativo de todas as crianças/jovens com deficiência procurando rentabilizar o seu potencial no sentido de se tornarem o mais competente possível, ao nível da participação plena em todas as dimensões da vida (Hehier, 2003).

Os resultados positivos atrás referidos parecem estar dependentes da tipologia das práticas inclusivas. Estas práticas, segundo Bricker (1995), parecem condicionadas por três factores:

- Atitudes (pontos de vista sobre a inclusão).
- Recursos (serviços especializados, equipas multidisciplinares...).
- Curriculum escolar/académico.

Para esta autora, a *inclusão* está muitas vezes associada ao nível conceptual, verificando-se poucos esforços empíricos que permitam a descrição do que na actualidade está a acontecer, nos contextos inclusivos, para melhor se poder identificar os esforços a desenvolver, potenciando a obtenção de resultados mais positivos.

Aceitando-se a observação de Bricker (1995) como verdade, nomeadamente, dificuldades na descrição do que na realidade acontece em termos empíricos, e com o intuito de melhorar os resultados do movimento inclusivo, tem-se investido cada vez mais em investigações que aprofundam as dimensões de estudo do mesmo. Assim sendo, muitos estudos têm sido produzidos sendo visível a valorização atribuída ao domínio das atitudes e das *crenças*, sendo esta dimensão valorizada e referenciada na literatura, como um dos mais importantes factores de predição do sucesso da *inclusão*.

A este nível estudaram-se as atitudes e as *crenças* dos professores do ensino regular e da educação especial. No entanto, e na generalidade, os estudos relativos às atitudes dos professores face à *inclusão* parecem, muitas vezes, contraditórios e inconclusivos, senão vejamos: algumas investigações têm caracterizado os professores do ensino regular como

sendo resistentes à *inclusão* (Walker & Darch, 1988; Coates, 1989; Gravar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Gersten, Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Norwich, 1994; Forlin, 1995). Outras investigações apresentam este grupo de docentes como apoiantes desta inovação (Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996; York, Vandercook, McDonald, Heise-Neffm & Caughey, 1992). Coates (1989) concluiu que os professores do ensino regular não concordam com os princípios básicos da educação inclusiva, nem se opõem a programas de retirada segregadores. Similarmente, Semmel, Albernathy, Butera e Lesar (1991) realizaram um estudo com docentes do ensino regular e do ensino especial e verificaram que eram favoráveis a programas não inclusivos. Por outro lado, Villa, Thousand, Meyers, e Nevin (1996), com uma amostra de 680 professores e administradores, constataram a preferência pela educação de crianças com NEE nas escolas regulares. Contudo, este estudo foi realizado em escolas que já praticavam a educação inclusiva.

Com efeito, o estudo das atitudes e das *crenças* dos professores do ensino regular torna-se imperioso, na medida que estes profissionais são os mais directamente responsáveis pela implementação e pelo sucesso dos programas inclusivos (Coates, 1989; Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Bacon & Schultz, 1991; Scruggs & Mastropieri, 1996; Lombard, Miller & Hazelkorn, 1998; Vaughn, Schumm, Jallaf, Slusher & Saumell, 1996). As atitudes dos professores da educação especial também foram estudadas por vários autores (Barton, 1992; Wilczenski, 1993; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000). Estes estudos mostram que, quando os professores defendem e apresentam *crenças* positivas perante a *inclusão*, tal facto permite o encorajamento para estabelecer programas que garantam a educação dos alunos com NEE nas salas regulares. Por outro lado, *crenças* negativas limitam as oportunidades de integração (Altman, 1981; Jamieson, 1984).

Outra variável importante na aceitação de pressupostos inclusivos está relacionada com a natureza e a severidade da deficiência dos alunos. Os professores parecem favoráveis à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e menos favoráveis à *inclusão* de alunos portadores de deficiências severas e deficiência mental (Diebold & Von Eschenbach, 1991), isto é, mais disponíveis para integrar alunos cujas deficiências não lhes aumentem as responsabilidades (Center & Ward, 1987; Houck & Rogers, 1994). Por sua vez, Scruggs e Mastropieri (1996) concluíram que as atitudes perante as pessoas com deficiência, nomeadamente, na forma como estas são vistas pelos professores ao nível da *inclusão*, não se tornaram mais favoráveis ao longo dos anos.

É de referenciar ainda que a investigação produzida tem demonstrado alguma inconsistência quanto às atitudes dos docentes face à *inclusão* de uma forma geral e à *inclusão* em situação concreta (dentro da própria sala de aula). Por exemplo, Scruggs e Mastropieri

(1996) e Mclesky, Waldron, So, Swason e Loveland (2001), verificaram que os professores apresentavam atitudes positivas face à *inclusão* de forma geral e atitudes negativas quanto à implementação de programas inclusivos na sua própria escola (Vaughn, Schumm, Jallaf, Slusher & Samell, 1996; Sodak, Podell & Lehman, 2001).

As atitudes e as *crenças* negativas são muitas vezes referenciadas às experiências pessoais com programas inclusivos, mas também ligadas ao conceito de resistência que é demonstrado perante a mudança ou inovação educativa (Vaughn et al., op. cit.; McLeskey, 1999). Assim sendo, as *crenças* dos professores acerca da *inclusão* têm sido consideradas uma variável chave no sucesso de programas inclusivos. Tal como afirma Kozleski e Jackson (1993), para além dos tempos de planificação/avaliação, de equipas de apoio e dos recursos materiais, a *inclusão* de sucesso requer atitudes positivas, comunicação efectiva entre os membros da equipa e envolvimento consistente dos pais nas práticas desenvolvidas.

Para além das atitudes perante a *inclusão*, Gemmell-Crosby e Hanzlik (1994) afirmam que a confiança, os comportamentos e a possibilidade de aceder aos recursos, por parte dos professores, podem afectar o processo da *inclusão*, ao nível do seu sucesso. De uma forma mais ampla, são identificados como factores impeditivos do sucesso de *inclusão*, a falta de formação, a dificuldade no acesso a materiais ou a recursos humanos específicos, o tempo e o tamanho das turmas (York & Tundior, 1995; Werts, Wolery, Snyder & Caldwell, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Bennett DeLuca & Burns, 1997).

Os passos, segundo o *National Information Center for Children on Youth for Disabilities* (NICYD), para que a *inclusão* efectiva aconteça são:

- Considerar no processo de *inclusão* os pais, os professores e a administração escolar.
- Formar professores capazes de desenvolver práticas educativas de qualidade, junto de alunos com NEE.
- Usar outros profissionais de suporte (professores de educação especial, terapeutas, psicólogos ...) para colaborar com os professores do ensino regular.
- Adaptar o currículo tendo em conta as necessidades educativas dos alunos.
- Avaliação sistemática dos programas.

Ora, se é determinante para o sucesso da *inclusão* a identificação dos passos a dar e dos factores que, potencialmente, influenciam (positiva ou negativamente) o movimento inclusivo, não deixa de ser menos verdade que este deve ser assumido como uma responsabilidade partilhada entre os docentes do ensino regular e da educação especial, na educação de crianças com NEE. Ora, tal como seria de esperar, a implementação da *inclusão* provocou um grande debate entre os professores de educação especial e da educação regular.

Neste sentido, quando os professores defendem a *inclusão* afirmam o aumento dos contactos positivos com pares, reduzindo o estigma das escolas especiais. Os defensores desta corrente defendem ainda, a *inclusão* total, ou seja, independentemente, da severidade da deficiência. Por tal facto, deve caminhar-se no sentido de uma integração maior entre os sistemas educativos regulares e especiais, com o objectivo de providenciar educação apropriada e efectiva a crianças com NEE em contexto de sala de aula regular. Pelo contrário, as organizações que criticam a *inclusão*¹ questionam a capacidade e a eficácia do sistema regular na identificação das necessidades de alunos, num universo tão vasto como as realizações académicas ou as perturbações emocionais e ou de comportamento. Esta corrente sustenta-se ainda no facto, de em sua opinião, os professores do ensino regular serem formados para desenvolver e implementar programas e currículos junto de alunos ditos «normais», demonstrando que a sua preparação não inclui formação significativa ao nível das modificações curriculares, baixo rendimento académico ou perturbações comportamentais/emocionais. Para este grupo, a principal função educativa a ser desenvolvida junto dos alunos com NEE são as aprendizagens funcionais quotidianas e académicas, em detrimento de «aprendizagens informativas», que é o foco de grande parte dos currículos regulares.

De forma global, a *inclusão* deve ser considerada como um direito de todos os indivíduos e não um privilégio para crianças seleccionadas, uma vez que as investigações realizadas em contextos educativos segregados mostraram que estes contextos não ofereciam condições educativas que permitissem a vivência destas pessoas como cidadãos em pleno.

3.1. Inclusão e formação de professores

Na essência, a *inclusão*, similarmente com outros movimentos de reforma, assinala uma mudança na filosofia educativa, requerendo que aos professores do ensino regular sejam facultadas oportunidades para desenvolverem conhecimentos de ensino e atitudes positivas adequadas a esta população com o objectivo de aumentar a frequência, de alunos com NEE, nas salas de ensino regular (Hewitt, 1999; Vaidya & Zaslavsky, 2000). Com efeito, já Baker em 1934, defendia que a educação de um indivíduo com NEE poderia ser melhorada e consolidada com mais eficácia, se as escolas de formação de professores apostassem na abordagem deste problema nos cursos de formação e se desenvolvessem programas de formação contínua no mesmo domínio.

¹ Council for Exceptional Children (CEC); Learning Disabilities Association of America (LDA); Council for Children with Behaviour Disorders (CCBD):

Sendo aceite no seio na comunidade científica que as *crenças* e a capacidade para ensinar alunos com NEE, em contextos regulares, se constitui como um processo de aprendizagem largamente influenciado pelas experiências que os professores têm com alunos com deficiências (Smith, Price & Marsh, 1986), e se lhe adicionarmos os resultados alcançados com pesquisas no domínio educativo, que nos indicam que se existir uma ligação estreita entre a aceção atrás registada e uma aprendizagem profícua sobre a forma como as pessoas com NEE aprendem e quais as aprendizagens que lhes são significativas, teremos probabilidades reduzidas de nos depararmos com atitudes negativas face à *inclusão* (Shoho, Katims & Wilks, 1997). Para Shoho et al (op.cit), fica claro que tanto a formação como a experiência constituem forças poderosas para o sucesso do movimento inclusivo.

Especificamente quanto à ligação entre a *inclusão* e a formação, Scruggs e Mastropieri (1996) identificaram 28 pesquisas publicadas entre 1985 e 1995, tendo-lhe sido possível concluir que enquanto 2/3 de 10,560 professores inquiridos apoiavam o conceito de *inclusão*, só 1/3 desses professores referiram ter tido formação suficiente, ou recursos materiais e humanos para, àquela data, implementarem práticas inclusivas de sucesso.

Vaughn et al. (1996), nos EUA, analisaram as percepções de *inclusão* dos professores do ensino regular e do ensino especial através do uso de entrevistas. A grande maioria dos professores que não tinham participado em programas de educação inclusiva tiveram opiniões bastante negativas sobre a mesma e consideraram que os responsáveis pelas determinações educativas não tinham uma ideia concreta do que é uma sala de aula. Estes professores identificaram algumas razões que podem afectar o sucesso da *inclusão*, nomeadamente, o tamanho das salas de aula, recursos pouco adequados e a falta de formação dos professores.

Mas então terá a formação um papel determinante na adopção de práticas educativas inovadoras como a *inclusão*? Neste sentido, Stainback e Stainback (1984), Biklin (1985), Gartner e Lipsky (1987), na década de 80, assumiram a *crença* dos alunos com NEE diferirem dos outros alunos no grau e não no tipo de desenvolvimento. Deprendia-se daqui que as adaptações curriculares deveriam ser o passo seguinte, ficando este dependente do saber dos docentes para o executarem. Assim sendo, Wilczenski (1991) concluiu que as atitudes dos professores relativamente aos alunos com NEE e o tipo de formação realizada quanto ao ensino desta população determinam o sucesso da *inclusão*. Esta posição é reforçada com os estudos de Bender, Vail e Scott (1995) e de Eiserman (1995), tendo os mesmos autores concluído que para a *inclusão* ser um sucesso os professores devem receber preparação adequada. Por outro lado, esta necessidade foi corroborada com as conclusões da investigação de Gemmell-Crosby e Hanzlik (1994) ao identificarem que os professores formados à mais tempo apresentavam atitudes menos positivas quanto à *inclusão*. A necessidade de trabalhar a

formação também foi proposta nas entrelinhas, há mais de quinze anos, por Allington e McGill-Frazen (1989), ao afirmarem a necessidade de transformar o modelo de educação tradicional. Sugeriram, estes autores, que se avançasse na direcção de um sistema integrado de educação eliminando a necessidade de existência de dois sistemas educativos separados, em educação regular e educação especial

Clarificando melhor a relação entre *inclusão* e formação, outros estudos mostram-nos a existência de uma relação estreita entre as *crenças* positivas dos professores face à *inclusão*, as formações específicas (especializações) realizadas e a sua experiência profissional (Fulk & Hirt, 1994; Gemmel-Crosby & Hanzilk, 1994). Também o estudo de Bender et al. (op.cit) encontrou resultados semelhantes, ao verificar a existência de uma correlação positiva entre as *crenças* positivas dos professores e o número de cursos/formações realizadas no âmbito da educação especial. Por seu lado, Iovannone (1996) concluiu que quando os professores apresentavam *crenças* mais positivas perante a *inclusão* de crianças com deficiências severas a profundas, era porque tinham obtido mais formação contínua neste domínio.

Noutro sentido, outras investigações assumem que se a prática e a formação não apresentam uma relação satisfatória com a *inclusão* (Bennett, Deluca & Burns, 1997; McKleskey, Henry & Axelrod, 1999), apresentam uma relação crítica com o desenvolvimento de atitudes positivas perante o conceito de *inclusão* (Bennett et al., op. cit.; Dev & Scruggs, 1997; Vaidya & Zaslavsky, 2000).

Contudo, Cornodi, Terreni, Scruggs e Mastropieri (1998) referem que os professores podem apresentar *atitudes* favoráveis face à *inclusão* sentindo, porém, que não possuem experiência e formação para trabalhar com esta população.

Na verdade já Guskey em 1986 defendeu a ideia de as atitudes dos professores face à *inclusão* serão potenciadas se forem sustentadas e desenvolvidas com actividades de apoio, tendo constatado a existência de uma sequência temporal para as mudanças nas atitudes dos docentes:

- O apoio da formação modifica as práticas de ensino.
- As práticas de ensino modificam os comportamentos dos alunos.
- A mudança de comportamentos dos alunos aumenta, no professor, os sentimentos de confiança, e, conseqüentemente, a melhoria das *crenças* e das *atitudes*.

Complementando esta ideia, parece-nos oportuno referir a investigação de Leyser e Lessen (1995), onde pareceu ficar claro como a formação acerca de cenários inclusivos, aumenta as *crenças* positivas dos professores do ensino regular face a esta dimensão da educação. Neste estudo, verificou-se que os docentes em formação inicial a quem foi dada

formação no âmbito da educação especial, apresentavam *crenças* mais positivas do que os docentes em formação inicial a quem a mesma não tinha sido facultada.

Outro domínio de análise prende-se com o efeito produzido pelo conteúdo da formação na construção de *crenças* positivas. Neste sentido, Bennett et al. (1997) constataram que os professores formados antes do início do movimento inclusivo se mostravam menos disponíveis e apresentavam *crenças* menos positivas com o mesmo. Estes autores encontraram ainda uma correlação significativa entre a prática educativa baseada no respeito pela criança com deficiência e as atitudes dos professores. Neste estudo concluiu-se que os professores identificavam a necessidade de realizar mais formação.

Na verdade, já Anderson (1982) concluiu que o conhecimento do professor acerca da deficiência e a *atitude* perante a *integração* condicionavam o resultado das intervenções. Neste sentido, Van Reusen, Shoho, e Baker (2000) demonstraram como o aumento de conhecimento acerca da *inclusão* de crianças com deficiência na escola regular e das formas como a sua aprendizagem ocorre promove a diminuição das *atitudes* negativas relativas aos pressupostos inclusivos. Ainda no domínio da formação, Stoiber, Gettinger, e Goetz (1998) demonstraram como a mesma afecta as *crenças* inclusivas, verificando-se diferenças entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial. Neste estudo, os professores do ensino regular detentores de licenciaturas mostraram-se menos inclusivos do que os professores com mestrados. Já os docentes da educação especial não apresentam diferenças entre o nível de formação e as *crenças* na *inclusão*.

Contudo, a relação entre formação de professores e prática efectiva da *inclusão*, tal como é demonstrado no estudo de Smith, M. K., e Smith, K. E. (2000), não apresenta uma relação linear e efectiva de sucesso. Neste sentido, Smith et al. (2000) constataram que a formação por si só não poderá resolver os obstáculos colocados à *inclusão*, porque todos os alunos são diferentes não sendo possível a definição de fórmulas únicas. Por tal facto, sugerem os últimos autores referidos, que as atitudes dos professores e das escolas relativamente à educação das crianças com NEE deve ser reconstruída em comunidades que apoiem todas as crianças, transpondo as barreiras que mantêm as crianças segregadas e assumindo que todos temos NEE e todos poderão estar em risco. Assim sendo, a implementação da inovação da *inclusão* depende, fortemente, do trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial, ao nível do desenvolvimento da sua prática profissional, mas também, ao nível da formação inicial e da formação em serviço, permitindo a partilha de saberes e, desta forma, criar oportunidades educativas coerentes ao longo dos contextos escolares. Desta feita, a tónica é a formação de professores, colocada no âmbito da colaboração e no trabalho de equipa (Jackson, 1986).

Ao nível da colaboração entre professores do ensino regular e educação especial O'Shea e Saltler (1999) desenvolveram um estudo envolvendo professores de educação especial e do ensino regular em formação inicial, com o objectivo de criar oportunidades de colaboração/aproximação entre ambos. Concluíram, então, que estes profissionais desenvolveram a capacidade de colaboração e consulta, aumentando o espírito de equipa, a efectiva resolução dos problemas e a obtenção de melhores resultados. Estes autores propuseram o aumento, ao nível da formação inicial, do trabalho de equipa, dado parecer ser essencial no desenvolvimento das capacidades de colaboração, de partilha de saberes e de aconselhamento. Gut, Oswald, Leal, Frederiksen e Gustafson (2003), vão mais longe ao afirmarem que, provavelmente, o modelo formativo a considerar nos EUA seja o de equipas multidisciplinares de professores dos ensino regular e especial, ao nível da formação inicial, permitindo através da experiência o desenvolvimento de modelos colaborativos, efectivando a eficácia e a melhoria da diversidade do trabalho a prestar aos alunos com NEE.

Por seu lado, Ghaith e Shaaban (1999) defendem que os programas de formação de professores devem focar a esfera pessoal, não incrementando somente a aprendizagem de conteúdos cognitivos e pedagógicos, mas o investimento em parcerias no campo das responsabilidades partilhadas permitindo o desenvolvimento da educação e potenciando mudanças. Para que estas mudanças possam acontecer, os professores devem estar preparados para assumirem o seu papel como agentes no processo de mudança, bem como um papel crítico e um aumento de responsabilidades. Neste sentido os programas de formação devem incluir cada vez mais o conceito de parcerias educativas (Welch & Hadman, 1991). De acordo com os autores antes referidos, estes programas devem também conter sistemas unitários de formação individual para que os professores sejam capazes de providenciar a educação baseados nas necessidades individuais dos alunos. Assim sendo, os professores de educação especial devem estar preparados para desempenhar uma enormidade de funções, tais como: intervenção especializada, trabalho itinerante e professor de recurso.

Com efeito, nesta perspectiva de colaboração, Snow, Burns, e Griffin, (1998) apontam para a necessidade de promover uma aprendizagem nos professores que vá para além do que ensinar mas aborde também o como ensinar. A formação profissional não pode ser vista como estando concluída quando se termina a formação inicial, mas sim como um processo que se desenvolve ao longo do ciclo vital. Deve ser baseada nas investigações mais recentes e deve proporcionar aos professores a oportunidade de integrar o conhecimento novo no já existente. Neste cenário, a formação potencia uma aprendizagem onde está presente a interpretação da informação e não na recordação da informação. Trata-se de um processo construtivo, no qual os alunos/professores interpretam o novo conhecimento, baseado no que já existia. Desta

forma, a aprendizagem acontece quando as mudanças ocorrem como resultado destas interpretações. Então, torna-se importante, de acordo com as considerações de Borko e Putnam (1996), construir cenários onde os alunos/professores possam construir significados para além da apresentação específica de conceitos e de posicionamentos.

Quanto ao nível da formação geral de professores, constata-se que a maior parte dos programas de formação inicial não estabelece como prioridade a implementação do modelo educativo da *inclusão* (Benner, 1998). Esta conclusão é evidenciada com os resultados da pesquisa de Freidland e Walz (2001), onde se demonstra como os professores do ensino regular que colaboram com os professores do ensino especial evidenciam uma formação muito limitada ao nível da educação especial, variando muito o seu interesse pela educação da criança com NEE.

Noutro sentido, Gemell-Crosby e Hanzlik (1994) colocaram como prioridade para o sucesso do movimento inclusivo a necessidade de formação em serviço para os professores do ensino regular, incluindo temas como os benefícios da *inclusão* e factores promotores de uma *inclusão* de sucesso,

Vendo a formação de professores por outro prisma, e numa altura como esta em que tanto se avalia os desempenhos e os resultados das acções levadas a cabo pelos profissionais, também os professores são chamados à responsabilidade quanto à eficácia do seu trabalho no âmbito do sucesso educativo dos alunos. No centro desta controvérsia, parece pacífico que a formação de professores continua a constituir-se como um terreno fértil para a investigação científica. Contudo, nos EUA as evidências apontam para que as alterações nos currículos de formação, as formas de avaliação e os manuais, parecem fazer pouca diferença no sucesso educativo dos alunos, se os professores não souberem diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. O domínio referido, conhecimento sobre crianças com NEE, obtido através de estudos formais, isto é durante o período de formação inicial ou em serviço, é considerado de importância extrema na melhoria das *atitudes* dos professores, relativamente à implementação da inovação da educação inclusiva. Esta importância é reforçada pela ideia, de que sem um plano coerente de treino dos professores sobre as necessidades educativas desta população escolar, todas e quaisquer tentativas neste domínio serão bem mais dificultadas e mais difíceis (Darling – Hamond, 1995; 2000).

3.2. Inclusão e experiência profissional

Larrivee e Cook (1979) verificaram que a experiência se constitui como um factor importante no desenvolvimento de *crenças* positivas. Neste sentido, Scruggs e Mastropieri,

(1996) concluíram que a experiência e a prática com alunos com NEE se encontram relacionadas, positivamente, com a formação de atitudes e *crenças* dos professores relativamente à implementação da *inclusão*, porque a percepção do (in)sucesso passado relativo à experiência com crianças com deficiência, se torna a variável que mais influencia as *crenças* inclusivas dos professores. Por seu lado, Harvey (1985) constatou a existência de uma correlação positiva entre as *atitudes* positivas perante a *integração* e a experiência prévia junto de crianças com deficiência. Em estudos onde os professores tiveram experiência activa em escolas regulares com programas inclusivos, foram apresentados resultados favoráveis à *inclusão* de crianças com NEE (Villa et al, 1996). Outros investigadores verificaram aumento no compromisso dos professores com a *inclusão* depois de terem ganho experiência na implementação de programas inclusivos (Le Roy & Simpson, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998). Os resultados do estudo de impacto da inclusão de Le Roy e Simpson (1996), um estudo longitudinal de 3 anos no estado do Michigan, indicaram que à medida que a experiência aumenta, também aumenta a capacidade para promover aprendizagens significativas a estes alunos. Esta evidência mostra como as *crenças* negativas ou neutras perante a inovação da inclusão podem ser mudadas com o tempo e com a experiência.

Analisando a experiência noutro sentido (tipologia da experiência), constata-se que as atitudes dos professores acerca da *inclusão* estão ligadas a uma proporção significativa de variância relativamente às experiências de sucesso no âmbito da *inclusão* (Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994). O estudo de Iovannone (1996) demonstrou que existe uma correlação positiva nos professores do ensino regular entre a quantidade e a duração das experiências com crianças com deficiência e as *crenças* atitudes perante a *inclusão*. Recentemente, Everington, Stevens e Winters (1999) constataram que os professores do ensino regular com experiência profissional junto de crianças com deficiência, tendem a apresentar atitudes mais positivas relativamente à *inclusão*. Lindeman e Adams (1997) defendem que a experiência aumenta os sentimentos de competência e as *crenças* positivas nos professores envolvidos em programas inclusivos de colaboração. Um estudo realizado no Reino Unido (Clough & Lindsay, 1991) abrangendo 584 professores acerca das suas *atitudes* face à *integração* e ao apoio especial revelou que nos últimos 10 anos as *atitudes* se tinham tornado mais favoráveis. A alteração referida foi possível devido ao tipo de experiências que os professores tinham tido.

Por outro lado, Leyser e Lessen (1995) e Bennett et al. (1997) não encontraram uma correlação positiva entre os dois domínios referenciados (experiência e *crenças* inclusivas positivas). Leyser e Lessen (1995) demonstraram não se terem verificado diferenças significativas entre os professores em formação inicial alvo de formação específica e que

realizaram estágios no domínio da deficiência e aqueles que só realizaram formação global. Bennett et al (1997) verificaram que os professores têm *crenças* menos positivas acerca da inclusão do que os pais. Estas *atitudes* negativas estão associadas com o maior número de anos de experiência.

Giangreco, Dennis, Coninger, Eldeman e Schattman (1993) verificaram como a experiência parece influenciar as *crenças* inclusivas, mesmo quando relacionadas com a duração de um simples ano lectivo. Constataram estas mudanças de atitude nos docentes tendo verificado que, na generalidade, os professores se mostravam mais cautelosos e mais negativistas no início do ano lectivo, quando se sentiam inseguros quanto às práticas inclusivas. Ao longo do ano, os professores demonstraram sentimentos de maior responsabilidade e no final do ano mostraram sentir-se mais confiantes na sua capacidade para ensinar crianças com deficiências profundas.

Bennett et al. (1997) revelaram que as *crenças* menos positivas perante práticas inclusivas estavam associadas ao aumento dos anos de experiência profissional. Não foi encontrada correlação significativa entre o número de alunos com deficiência e as *crenças* inclusivas. Contudo, para estes autores, o tipo de experiência em cenários inclusivos determina uma correlação positiva com a confiança na aprendizagem dos alunos e com a capacidade para aceder aos recursos. Esta correlação reforça a ideia de a competência dos professores para ensinar crianças com NEE, estar fortemente relacionada com o grau de sucesso sentido no passado com a *inclusão*: experiências positivas parecem aumentar as atitudes de confiança.

Por seu lado, Stoiber et al. (1998), sugerem que a experiência afecta as *crenças* na *inclusão*, ou seja, professores do ensino regular com quinze ou mais anos de experiência, apresentaram atitudes inclusivas mais positivas do que os que possuíam entre um e quatro anos de experiência. Neste estudo, os professores de educação especial com experiência profissional entre os 10 e os 14 anos, afirmaram que as crianças com deficiências sensoriais são colocados mais facilmente nas escolas regulares, enquanto que os professores de apoio com experiência entre 1 e 4 anos não parecem concordar com esta constatação. A experiência profissional também se apresenta positivamente relacionada com a competência, sentindo-se mais competentes os professores de apoio educativo com quinze ou mais anos de serviço, do que os professores do mesmo grupo entre 1 e 4 anos de experiência profissional.

3.3. Inclusão e inovação educativa

Na realidade, também a inovação educativa da *inclusão* parece depender dos professores. Neste sentido o estudo de Bowman (1989) com professores de educação especial, envolvendo 14 países da UNESCO (Egipto, Jordânia Colômbia, México, Venezuela, Botswana, Senegal, Zâmbia, Austrália, Tailândia, Checoslováquia, Itália, Noruega e Portugal), verificou grandes diferenças quanto à *integração*, ou seja, os professores dos países com legislação específica de integração foram os que se mostraram mais receptivos a este tipo de inovações (47% a 93%). Contrariamente, os professores de países com legislações segregadoras mostraram-se menos favoráveis (0% a 28%). Por outro lado, Leyser, Kaperman e Keller (1994), realizaram um estudo inter cultural sobre as atitudes face à *inclusão* nos EUA, Alemanha, Israel, Gana, Tailândia e Filipinas e verificaram a não existência de correlação entre a legislação promotora da *integração/inclusão* e as atitudes dos professores. Neste sentido, verificaram que os professores dos EUA e os professores alemães eram os que possuíam atitudes mais inclusivas, e enquanto nos EUA foi possível estabelecer relação com a Lei 94-142, na Alemanha tal não foi possível, pois na altura a legislação existente não era promotora de políticas inclusivas.

Contudo, apesar de não ser possível estabelecer uma relação unívoca entre as inovações introduzidas com a legislação e as atitudes face à *inclusão*, continua a ser oportuno referir a importância que assumem as atitudes e as *crenças* dos professores perante a inovação, nomeadamente, acerca do seu interesse/empenho pela inovação proposta e das suas necessidades para que o sucesso seja uma realidade. Neste sentido, as *atitudes* e as *crenças* dos professores tendem a abranger um leque muito diversificado podendo assumir versões multifacetadas, nomeadamente:

1. Definirem as reformas como pouco aceitáveis.
2. Observarem que revelam pouca adequação e pouca preparação prévia para a sua implementação.
3. Os professores podem, inclusive, referir não estarem preparados.
4. Ou não terem formação suficiente e aumentar a sua ansiedade.

Assim sendo, parece que o sucesso de qualquer reforma educativa dependerá, largamente, do grau de concordância e da capacidade do professor para compreender e assim poder implementar, passo a passo, as reformas/inovações.

Snyder (1999) concluiu com a sua investigação, como muitos professores sentem que os responsáveis políticos tomam as decisões e determinam o percurso a seguir, sem possuírem um conhecimento objectivo da realidade das escolas. Constata este autor, numa forma geral, as reformas educativas são legisladas e através delas são mandatadas reestruturações nos

estabelecimentos de ensino, exigindo-se aos professores a sua implementação, sem ter sido indagada a preocupação de identificar qual o seu entendimento sobre as mesmas, bem como se sentem, ou não, confiantes com as inovações determinadas.

Weiner (2002) constatou que tanto para pais como para professores o sucesso da *inclusão* é identificado como uma responsabilidade ética e social dos últimos, mais do que com o aumento dos recursos humanos ou organização dos recursos tradicionais. Contudo, a concordância e a confiança são algumas das muitas variáveis que influenciam a efectividade da gestão da sala de aula, uma vez que se constituem como mediadoras, ao determinar a forma como os professores interagem com alunos com dificuldades, como lidam com os problemas comportamentais e como se disponibilizam na concretização das inovações (Safran & Safran, 1989; Housego, 1990; Pajares, 1992; Martin, Linfoot & Stephenson, 1999).

Na verdade, a disponibilidade do professor para implementar novas práticas educativas é um factor decisivo que influencia o progresso educativo. Os esforços de progresso na prossecução das inovações, em muitas escolas, envolvem a implementação de novas práticas. Estas práticas podem requerer alterações mínimas nas actividades de sala de aula, ou podem envolver alterações profundas ao currículo, ou ainda abordagens educativas muito diferentes. Neste sentido, muitas variáveis estão identificadas na literatura como determinando a disponibilidade do professor para implementar práticas educativas inovadoras. Estas variáveis incluem o grau com que cada uma das inovações está em concordância com as práticas actuais dos professores (*congruência*), e com as estimativas dos professores quanto aos esforços extra a despende para colocar em prática essas inovações (*custos*) (Doyle & Ponder, 1977). Nestas variáveis incluem-se, também, a percepção dos professores quanto à importância e à dificuldade de implementar inovações (Sparks, 1983), a experiência dos professores e o seu senso de eficácia (Guskey, 1988).

A investigação tem mostrado como as variáveis identificadas influenciam o investimento dos professores na implementação de um novo programa ou de uma inovação educativa. Por exemplo Mohlman, Coladarci, e Gage (1982) concluíram que a congruência e o custo influenciam o grau de implicação na implementação. Quer isto dizer, que os professores estão mais disponíveis para implementar práticas educativas, quando estas são similares às suas práticas correntes e lhes causem custos menores.

Por outro lado, Sparks (1983; 1986) registou que as *crenças* e as percepções dos professores acerca da importância das novas práticas estavam positivamente correlacionadas, com a dificuldade da implementação. Para Kagan (1992b) as *crenças* dos professores acerca do ensino parecem desempenhar um papel importante na eficácia do mesmo, não deixando de ser menos importante, em seu entender, aceitar os pressupostos clarificados com pesquisas

efectuadas que nos indicam como a disponibilidade dos professores para implementar inovações depende da sua aceitação das mesmas, dos resultados práticos e do tempo dispendido.

Como se poderá operar a mudança? Não será, com certeza por decreto, nem acreditamos que a mudança aconteça de forma fortuita. Provavelmente, acreditamos, a grande mudança, que é a modificação de atitudes e das *crenças* a favor das pessoas com deficiência, já foi encetada, mas está muito longe de ser sentida por uma grande parte da população.

Neste sentido, todas as orientações legais, associativas e iniciativas privadas que se enquadram na defesa de uma aceção multicultural para a sociedade, pretendem transformar este objectivo numa realidade. As pessoas com deficiência devem ser vistas como pessoas que têm competências, necessidades e personalidades diferentes. A legislação, por si só, não evitará que estas pessoas continuem a suportar as consequências das expectativas desfavoráveis e a temer o que virá da parte dos outros que controlam as suas oportunidades de vida.

Assim, para ser possível que as mudanças ou a inovação a favor das pessoas com deficiência sejam uma realidade é necessário ter presente que o que influencia as mudanças de atitude é:

- A aceitação das inovações por parte dos profissionais.
- A opinião dos líderes.
- A complexidade da inovação.
- O perfil do adoptante.
- A instalação da inovação propriamente dita.

No sentido de garantir que a implementação seja feita desde que a nível central se tome a decisão da sua utilização até à sua institucionalização, deve ser dada atenção redobrada ao processo de implementação. Com efeito, a mera aplicação das determinações legais não muda de imediato os contextos educativos, porque a maior parte das vezes os educadores reagem a essas determinações ajustando os seus comportamentos, adoptando novos procedimentos e implementando mudanças para melhor e para pior.

Quanto à educação especial, as mudanças a operar deverão requerer um conjunto de medidas inovadoras ao nível do currículo, das estratégias de ensino e da gestão possível entre o determinado legalmente e a sua aplicação prática, visando em primeiro lugar que o impacto destas mudanças na qualidade de vida dos alunos portadores de deficiência seja a questão central. Quer dizer, tendo presente a tríade avaliativa entre as determinações legais, a qualidade dos serviços prestados e a influência dos mesmos na qualidade de vida daqueles a quem se dirigem. Assim, a implementação da inovação e a mudança ocorrem no equilíbrio

que se estabelece entre a necessidade, o ajuste das determinações legais, os comportamentos efectivos e a qualidade das implementações nos sucessos dos alunos, bem como na confiança que é transmitida pela experiência.

Desta forma, os professores, enquanto agentes efectivos no processo de mudança, devem ser alvo de uma atenção especial porque deles depende (fortemente) o sucesso da medida implementada. Quanto à importância de compreender as *atitudes* e as *crenças* dos professores do ensino regular, esta foi descorada por descobertas que indicavam que a boa-vontade destes professores para «incluir» crianças com NEE nas suas classes dependia do sucesso da implementação dessa mesma inovação (Haszi, Johnston, Liggett, & Schattman, 1994). Contudo, a numerosa investigação realizada e que explora a *inclusão* na perspectiva dos professores do ensino regular, grupo omitido nas discussões precoces relativas às mudanças nos programas e das práticas (Kauffman, Gerber & Semmel, 1993) demonstra o papel de destaque destes agentes educativos na construção do movimento inclusivo.

Em síntese, o apoio dos professores à *inclusão* ou a qualquer outra inovação em que estes sejam participantes será influenciada pelas *crenças* e pelo esforço que eles despendam nesta mesma implementação (Sarason, 1982), tal como afirma Clark e Peterson (1986) «*if teachers implicit theory about learners or their mental image of effective teaching were contrary to that embodied in a new curriculum or an experimental teaching method, they would be unlikely to bring the innovation alive with great enthusiasm, thoroughness, and persistence*» (p.292).

4. Variáveis do contexto (tipo de apoio)

Um estudo australiano de Center e Ward (1987) realizado com professores do ensino regular, constatou que as *crenças* e atitudes destes docentes face à *integração* reflectiam falta de confiança, tanto nas suas competências de ensino, como também na falta de qualidade do apoio.

Na verdade, alguns estudos mostraram como os professores não foram capazes de desenvolver atitudes de empatia e compreensão pelos alunos com NEE porque não sentiram apoio em relação à colocação de crianças com NEE nas salas regulares (Bergman, 1989; Bacon & Schultz, 1991; Barton, 1992). A explicação para os resultados é dada pela *integração/inclusão ad hoc*, sem modificação na organização da escola.

Eiserman (1995) concluiu que os docentes se vêm mais competentes quando na implementação de programas inclusivos junto de crianças com NEE sentem possuir os apoios

necessários, tais como, materiais, consultadoria com especialistas, formação e apoios efectivos no terreno. No mesmo sentido Stoiber et al. (1998) concluíram que as barreiras que os docentes identificam para o sucesso da *inclusão* são o tempo limitado e as oportunidades limitadas de colaboração entre os vários agentes educativos.

Na pesquisa conduzida por Scruggs e Mastropieri (1996) constata-se que 2/3 dos docentes, aproximadamente, suportam a *inclusão* num nível conceptual e entre 1/3 a 1/4 afirmam possuírem recursos suficientes para implementarem a *inclusão*, concluindo-se daqui que quando os professores afirmam possuir apoio de consultadoria (especializado), apoio administrativo ou apoio material, tendem a demonstrar *crenças* mais positivas com a *inclusão*.

Por seu lado, Buysse, Oslo, Keyes e Bailey. (1996a) colectaram dados que indicaram uma descoberta inesperada: os professores com mais experiência de apoio/consultadoria eram os que apresentavam níveis mais baixos de conforto. Contudo, os mesmos autores afirmam acreditar que a simples colocação de uma criança com dificuldades profundas numa sala de aula regular não resultará, a menos que o professor se sinta adequadamente apoiado para identificar as necessidades da criança. Na sua perspectiva, as linhas de comunicação entre os defensores da *inclusão* e os docentes do ensino regular devem ser enquadradas neste registo, uma vez que o ignorar as preocupações dos professores poderá criar uma resistência desnecessária.

Controversamente, Iovannone (1996) não encontrou relação significativa, nos professores do ensino regular, entre o tipo de suporte e as *atitudes* perante a *inclusão*. No entanto, no entender de Thomas e Loxely (2001), a proposta inclusiva determina que seja dado todo o apoio às classes e contextos regulares, baseado num registo de colaboração entre os professores de ensino regular e os docentes de apoio educativo e assim sejam, determinados com eficiência, os objectivos de ensino e a forma de ensinar.

Outro aspecto a considerar quanto ao tipo de apoio é a realidade da sala de recursos. Com efeito, apesar de nos contextos inclusivos se defender que as crianças com NEE fazem parte do sistema regular de educação e o seu percurso educativo dever ocorrer nas salas regulares, a sala de recursos continua a ser explorado como um contexto educativo (Hardman, Drew & Egan, 2002). Neste cenário ocorre, frequentemente, a instrução especializada por períodos de tempo determinados e dirigida às dificuldades dos alunos, sendo que este apoio especializado fornecido na sala de recursos reforça e suporta a instrução facultada nas classes regulares (Hardman, 2002).

Quanto ao papel dos professores da educação especial, alguns docentes acreditam que o processo inclusivo não resultará sem o apoio dos professores de educação especial

(Avramidis, 2002). Contudo, os fundamentos para o sucesso dos programas inclusivos depende dos docentes do ensino regular (Smith & Smith, 2000).

5. Variáveis da criança/tipo de problema

Apesar de ser pressuposto da inclusão a aceitação sem condições, um factor que deve ser estudado é o tipo de problema do aluno, para se compreender melhor quais os factores que influenciam a sinalização dos mesmos (Merrett & Wheldall, 1990). Na verdade, esta variável tem sido muito estudada (Meijer & Foster, 1988; Gottlieb, Gottlieb & Trongone, 1991). Os resultados destes estudos indicam que os professores se sentem mais confiantes a trabalhar com alguns alunos do que com outros, conforme a natureza do seu problema (comportamental, de aprendizagem ou ambos). No mesmo sentido, outros estudos revelaram que as *crenças*, as *atitudes* e as expectativas dos professores face a alunos com deficiência são variáveis de acordo com essa mesma deficiência (Shotel, Iano & McGettigan, 1972; Diebold & Von Eschenbach, 1991; Sodak & Podell, 1993).

Na verdade, estudos realizados já entre 1985 e 1989, na Austrália, e abrangendo desempenhos profissionais desde professores, auxiliares, psicólogos e directores, constataram que a percepção sobre o tipo de criança e as suas possibilidades de sucesso variam de acordo com o grupo profissional (Ward, Center & Bochner, 1994). Outro estudo Ward e Le Dan, (1996) constatou o mesmo nível de cautela, em termos de *atitudes* face à *inclusão*, tendo em conta a natureza das NEE. Por seu lado, Scrugs e Mastropieri (1996), na sua análise dos estudos da atitude americana, constatou que 2/3 dos professores, cerca de 65%, (10560 no total), concordam com o conceito de *inclusão*, mas apenas 40% acredita que este objectivo é realista para a maior parte das crianças com NEE, e esta variabilidade depende do tipo de deficiência.

Neste sentido, parece evidente que os professores se sentem apreensivos e relutantes quanto à presença de alunos com problemas comportamentais nas suas aulas (Lewin, Nelson & Tollefson, 1983; Brochner & Peitense, 1989; Harvey, 1992; Cartledge & Johnson, 1996; Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Moeller & Isihii-Jordan, 1996; Idol, 1997) porque, de acordo com Martin, Linfoot, e Stephenson, (1999) ao que parece, os professores sentem-se pouco equipados e pouco confiantes para lidar com problemas comportamentais Na verdade os problemas comportamentais na sala de aula são considerados a principal fonte de «stress» e de depressão nos professores, independentemente da experiência (Blankenship, 1988; Griffith, Steptoe & Copley, 1999; Martin, Linfoot & Stephenson, 1999; Parkay, Greenwood,

Olejnik & Proller, 1988). A resistência dos professores à *inclusão* de alunos com problemas comportamentais poderá ser justificada pelo facto dos professores acreditarem que quando estes alunos frequentam as classes regulares, os professores passam mais tempo a lidar com problemas de comportamento do que com o ensino e actividades académicas, propriamente ditas (Cains & Brown, 1996), o que leva a incumprimentos curriculares, perda de autoridade dos professores e, mais importante do que tudo, diminuição nas oportunidades para aprender (Blankenship, 1988; Cains & Brown; 1996; Martin et al., 1999).

O estudo de Wilczenski (1992) constatou que os professores apresentam atitudes inclusivas mais positivas com os alunos portadores de deficiências físicas ou sociais e atitudes inclusivas mais negativas com alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento. O mesmo estudo concluiu que as atitudes face à *inclusão* estão relacionadas com o efeito que a deficiência pode ter na aprendizagem, bem como nas modificações/adaptações a operar na sala/turma, requeridas pelo aluno com NEE.

Também Soodak, Podell e Lehman (1998) constataram que o tipo de deficiência está fortemente relacionado com as respostas dos professores à *inclusão*. Ou seja, os professores tendem a ser mais hostis perante a *inclusão* de alunos com deficiência mental (DM), dificuldades de aprendizagem (DA) e perturbações de comportamento (PC), do que com alunos portadores de deficiência auditiva ou física. Neste mesmo estudo, verifica-se ainda como a deficiência afecta os professores a dois níveis: hostilidade e ansiedade. Com efeito, os professores são hostis à *inclusão* de alunos com deficiência mental e problemas comportamentais, e à medida que aumenta a experiência com as dificuldades de aprendizagem. Mas, das três deficiências referidas (DM, DA e PC) só manifestam ansiedade face à *inclusão* de alunos com deficiência mental. No entanto, apresentam-se receosos, mas não hostis, à *inclusão* de alunos com deficiências físicas.

Gerber (1988) nos constructos da teoria da tolerância, identifica que a fileira de alunos que os professores podem incluir dentro das suas fronteiras de «tolerância» depende da sua experiência, da sua perícia e dos recursos disponíveis. Desta forma, quanto maior for a variabilidade das necessidades para aprender e das características dos alunos e quanto mais limitados forem os recursos, mais os professores tenderão a tornar-se incapazes de identificar as necessidades individuais de todos os alunos.

Outros autores (McEvoy, Nordquist & Cunningham, 1984; Diebold, 1986; Garver & Schmelkin, 1989) concluíram que a aceitação de alunos com NEE por parte dos docentes varia com o tipo e com o grau das mesmas. As pesquisas parecem concluir que os professores tendem a apresentar *crenças* mais inclusivas quando a *inclusão* se encontra relacionada com deficiências moderadas e menos inclusivas quando relacionada com deficiências profundas.

Gemmell-Crosby e Hanzlik (1994) constataram a existência de uma correlação positiva entre as atitudes inclusivas e a competência para identificar as necessidades educativas das crianças com deficiência, demonstrando-se menos inclusivos quando as dificuldades para identificar necessidades eram dificultadas pela severidade da deficiência. Neste sentido, Buysse et al. (1996a), revelaram que o conforto dos professores varia com o grau da deficiência.

Os investigadores verificaram aumento no compromisso dos professores com a *inclusão* depois de terem ganho experiência na implementação de programas inclusivos (Le Roy & Simpson, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998) pelo que, parece pertinente realizar pesquisas que possibilitem uma interpretação mais objectiva sobre as descobertas respeitantes à educação inclusiva, realizando investigações onde se verifiquem as diferenças nas atitudes inclusivas, face ao tipo de deficiência (DeStefano & Wagner, 1991; Kauffman, 1993; Fuchs & Fuchs, 1994).

6. Auto-Eficácia e Inclusão

Na verdade, nos últimos anos o foco do movimento de incluir alunos com NEE em escolas regulares deslocou-se da visão da *inclusão* como uma inovação dentro da educação especial para uma visão alargada no contexto de reestruturação escolar (Lipsky & Gartner, 1996b), tornando-se necessário examinar os factores que influenciam as *crenças* dos professores perante a *inclusão*.

Assim sendo, tornou-se e torna-se imperioso o estudo das respostas dos professores à *inclusão*, onde a exploração dos factores professor e aluno seja a tónica, na medida em que possam estar relacionados com a aceitação ou resistência a alunos com deficiência. Esta asserção é determinada na noção de que as atitudes e *crenças* do professor são determinadas pela interacção de muitas fontes de informação, incluindo as teorias intuitivas e as *crenças* que os professores têm deles próprios, os juízos de valor acerca dos alunos e as percepções relativas ao clima escolar (Dunkin & Biddle, 1974; Clark & Peterson, 1986).

Uma fonte de informação estudada refere-se às auto-percepções dos professores, particularmente as *crenças* dos professores sobre eles próprios a nível individual, assumindo-se aqui como assumpção conceptual de *auto-eficácia*. (Sodack & Podell, 1993; 1994; 1996). Os autores referidos demonstraram o papel determinante da *auto-eficácia* dos professores no que concerne ao atendimento das crianças com problemas de comportamento e de aprendizagem. Estes estudos verificaram que quando os professores possuem um grande sentido na sua *Eficácia Pessoal* se tornam menos ansiosos face à *inclusão*. Por outro lado, as

oportunidades de colaborarem com outros professores servem de mediadoras na relação entre as *crenças* na *eficácia* e os sentimentos de receptividade face à *inclusão*.

A constatação última, adverte para o facto da colaboração entre os professores poder compensar as inseguranças pessoais. Assim sendo, os efeitos negativos da *Eficácia Pessoal* na receptividade face à *inclusão*, podem ser potencialmente neutralizados providenciando apoios específicos aos professores, fornecendo um ambiente de apoio e de suporte à *inclusão* (Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994; Johnson & Pugach, 1996; Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1996).

Parte II

Estudo dos contributos fornecidos pela crença de Auto - Eficácia e pelas Crenças na Inclusão, relativamente à consolidação do movimento inclusivo

Capítulo III

Método

1. Enquadramento

Sendo desde sempre aceite que o ensino promove a aprendizagem, a compreensão da tarefa de ensinar (o que ensinar, como ensinar e quando ensinar) tornou-se imprescindível, podendo o acto de ensinar ser visto de muitas perspectivas. Uma das perspectivas bastante investigada, nas últimas décadas, tem sido a forma como os professores se desenvolvem e mudam enquanto profissionais focando-se aspectos, por exemplo, do ensino e da aprendizagem, tais como as mudanças ao nível das concepções, o pensamento do professor (*crenças e atitudes*), o conhecimento sobre os alunos, o currículo, as estratégias de aprendizagem, entre outras.

Neste trabalho e em termos globais interessa-nos o professor enquanto agente educativo inserido no movimento inclusivo, constituindo-se por isso, o nosso objecto de estudo.

Em termos específicos, procuraremos compreender de que forma as *crenças na inclusão* estão relacionadas com as *crenças de auto-eficácia*, sendo nossa pretensão fornecer contributos para a formação de professores e para o estudo do movimento inclusivo em Portugal.

Relativamente a Portugal, as primeiras acções educativas assentes em pressupostos da integração, ocorreram na década de setenta com a criação das Divisões do Ensino Especial (Bairrão, Felgueiras, Fontes & Vilhena, 1998). Pouco tempo depois foram criadas as Equipas de Educação Especial e, mais recentemente, os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem. Contudo, em Portugal, volvidas que foram quase quatro décadas, na actualidade, «*a emergência da escola inclusiva, continua ... a fazer parte de uma agenda por cumprir. De facto, os dados referentes à situação actual de atendimento das crianças com NEE* (Bairrão, Felgueiras, Pereira & Vilhena, 1998; Bairrão, 1999; Bairrão & Pereira, 2000, cit. Ferreira, 2002) *sugerem que os modelos da Segregação, da Integração marcam, ainda, uma grande parte da realidade educativa do nosso país*» (Ferreira, 2002, p.172). Ainda, na opinião da última autora citada, persiste em Portugal «*uma distância considerável entre as orientações gerais das políticas de ensino e o modo como as escolas as vão implementando*» (op. cit. p. 432).

O estudo antes referido atesta a importância do professor, concretamente a importância das suas *crenças*, uma vez que o tipo de professor é caracterizado como fonte primária de variação, estando esta variação relacionada com as *crenças*, entendidas como as formas de

pensar e agir destes profissionais para as quais, entre outros factores, contribuem os modelos formativos de professores.

Quanto aos fundamentos da formação de professores encontram-se num leque de modelos diversificados (ver capítulo I) e vão da educação de professores baseada nas competências, até uma visão da educação de professores com o significado de promover e envolver, plenamente, os docentes em todas as fases da sua formação, (Beyer & Zeichner, 1982; Bowers, 1982; Tom, 1986; Garrison, 1988). Neste sentido, a formação de professores não se deve preocupar, unicamente, com as influências e as necessidades do professor na sala de aula, mas também com a sua carreira, colegas, administração e comunidade em geral.

Ao desenharmos o presente estudo com base nas *crenças* dos professores, assumimos com Shulman (1986; 1987) que *crenças* – constituem estruturas fundamentais do conhecimento proposicional, definindo os quadros de referência que os professores utilizam para dar sentido ao seu desempenho profissional (Anderson & Bird, 1995). Assim, este estudo elege as *crenças na inclusão* como o alvo central da pesquisa, por entendermos que devem ser alvo da atenção cuidada tanto ao nível da aplicação de inovações educativas, como ao nível da formação de professores. Tal como já foi referido procuraremos identificar o tipo de relação que as *crenças na inclusão* estabelecem com o *conceito de auto-eficácia* e de que modo outras variáveis interferem nessa relação.

Em síntese, a nossa investigação, procura contribuir para a compreensão da relação entre as *crenças* relativas aos modelos de atendimento a crianças com NEE e o conceito de *auto-eficácia* dos professores, procurando esclarecer as questões:

1. Até que ponto é possível identificar *grupos/perfis* de professores em função das suas *crenças* nas vantagens da sala de apoio e da sala do ensino regular, replicando o estudo de Ferreira (2002).
2. Até que ponto é possível verificar a existência de relações entre o conceito de *auto-eficácia* e os *perfis* dos professores

2. Procedimento

O primeiro passo neste processo foi estabelecer contacto com o Centro de Área Educativa do Porto para obtenção das moradas dos Agrupamentos de escolas existentes nos concelhos de Matosinhos e de Vila Nova de Gaia.

Seguidamente, estabelecemos contacto telefónico com os Conselhos Executivos dos Agrupamentos, com o objectivo de obter informações relativas à população docente e discente e, simultaneamente, esclarecer os procedimentos que possibilitassem a realização do estudo, junto dos referidos Agrupamentos.

Após tratamento destas informações e definição do número de escolas para constituição da amostra, estabelecemos novo contacto telefónico com o objectivo de obter autorização para contactar as escolas seleccionadas. Após obtenção da autorização entrámos em contacto com os coordenadores dos estabelecimentos, a quem demos conta das nossas pretensões e a quem entregámos os instrumentos juntamente com um envelope selado para a devolução dos mesmos, depois de preenchidos. Solicitámos aos coordenadores de escola que procedessem à recolha dos envelopes e os enviassem um mês após o nosso contacto.

Todos os professores (ensino regular e educação especial) foram contactados desta forma excepto os professores de educação especial do concelho de Vila Nova de Gaia, que não foram contactados via Agrupamento, mas sim convidados a participar no estudo por uma das coordenadoras da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE). De forma geral, os coordenadores de escola referiram alguma relutância inicial dos professores em participar uma vez que, ultimamente, têm sido muito solicitados neste domínio, contudo referiram ainda, que aguardavam os resultados com expectativa pelo interesse que o estudo suscitava.

3. Participantes (caracterização da amostra)

A amostra é constituída por professores do ensino regular e da educação especial que durante o ano lectivo 2003/2004, exerceram funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Básico na área metropolitana do Porto, especificamente, nos concelhos de Matosinhos e de Vila Nova de Gaia.

Com o objectivo de assegurar a representatividade dos grupos (professores da educação especial e do ensino regular) relativamente aos Concelhos seleccionados, procedemos ao levantamento e caracterização das EBI dos Concelhos de Matosinhos e de Vila Nova de Gaia. Com base nesta listagem agrupamos os estabelecimentos de ensino em três categorias (Ferreira, 2002):

- Escolas grandes (população escolar superior a 300 alunos e quinze ou mais docentes).

- Escolas médias (população escolar superior a 130 e inferior a 300 alunos e sete a catorze docentes).
- Escolas pequenas (população escolar inferior a 130 alunos, máximo de seis docentes).

Os estabelecimentos seleccionáveis sintetizam-se no **quadro 3.1** e dentre estes, determinamos o número dos nossos potenciais colaboradores.

Quadro 3.1 – Levantamento da rede escolar do 1º Ciclo dos Concelhos de Matosinhos e Vila Nova de Gaia.

EB1	Existentes	Seleccionadas
Matosinhos		
<i>Escolas pequenas</i>	25	7
<i>Escolas médias</i>	11	3
<i>Escolas grandes</i>	8	4
V. N. Gaia		
<i>Escolas pequenas</i>	70	18
<i>Escolas médias</i>	26	7
<i>Escolas grandes</i>	7	2

O número de estabelecimentos onde os dados foram recolhidos foi determinado percentualmente e seleccionados de forma aleatória, assegurando a representatividade da tipologia de escolas, supra definidas. Todas as escolas contactadas aceitaram colaborar.

O número total de professores do ensino regular foi de 226, identificados como presumíveis e potenciais participantes. Neste grupo foram preenchidos e devolvidos 159 questionários, dos quais tivemos de eliminar 39 por deficiências no preenchimento.

Quanto aos professores da educação especial identificámos como potenciais participantes 145 sujeitos, tendo respondido 84, contudo tivemos de eliminar 8 questionários por incorrecções no preenchimento.

Após as etapas identificadas ficou assim constituída a amostra deste estudo:

- 120 professores do ensino regular e 76 professores da educação especial, num total de 196 sujeitos.

3.1. Professores do ensino regular

A constituição da amostra do ensino regular ficou constituída por 120 professores sendo 4 do género masculino e 116 do género feminino. A média das idades é de 41.14 anos. Quanto ao tempo de serviço a amostra dispersava-se entre os 0 anos (1º ano de serviço) e os 32 anos, indicando uma média de 17.64. Relativamente à formação (**figura 3.1**), 54.2% registou não ter realizado formação complementar e 46.6% referiu ter efectuado a referida formação.

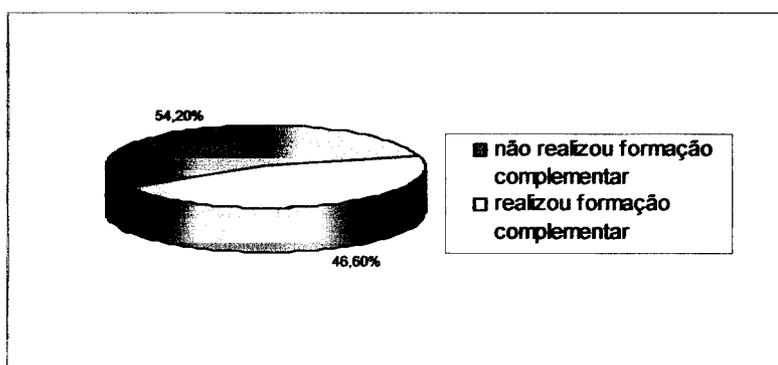


Figura 3.1 – Percentagem da realização (ou não) de formação complementar: professores do ensino regular.

Quanto ao tipo de formação (**figura 3.2**), 40,8% realizou licenciaturas não relacionadas com educação especial, 5,8% concretizou licenciaturas relacionadas com educação especial, 0,8% possuíam licenciaturas relacionadas com educação especial e outras licenciaturas, 1,7% eram detentores de mestrados e 50,8% não possuíam formação complementar.

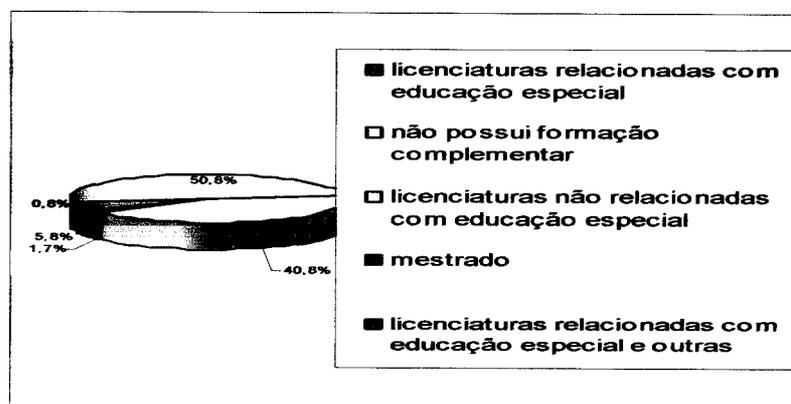


Figura 3.2 – Percentagem da tipologia de formação realizada pelos professores do ensino regular.

Ao nível da situação profissional 51.2% dos professores do ensino regular pertenciam ao QG (Quadro Geral), 30.6% ao QZP (Quadro de Zona Pedagógica) e 18.2% eram contratados.

3.2. Professores de educação especial

A síntese dos dados deste grupo indica-nos que em termos de tempo de serviço no ensino regular se situam entre os 0 (1º ano de serviço) e os 24 anos. O tempo de serviço em educação especial, antes da especialização, oscila entre os 0 e os 20 anos. Após especialização o tempo de serviço em educação especial varia entre os 0 e os 27 anos.

Relativamente à formação complementar (**figura 3.3**) 17.1% não possuíam formação complementar e 82.9% concretizaram formação complementar;

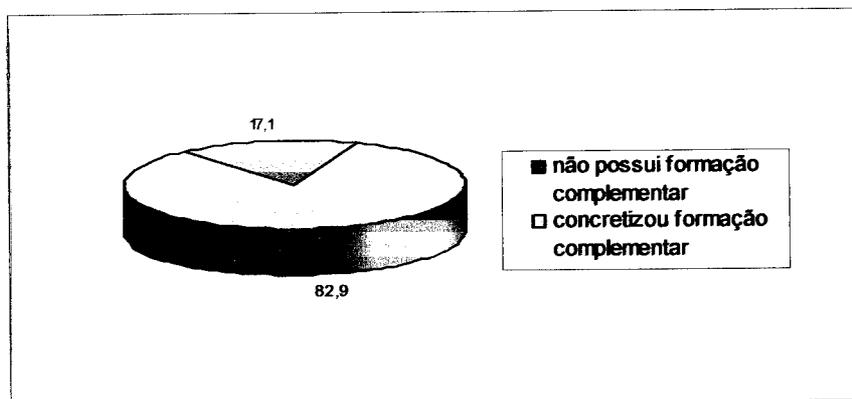


Figura 3.3 – Percentagem da realização (ou não) de formação complementar pelos professores da Educação Especial.

Quanto ao tipo de formação (**figura 3.4**), 11.8% realizou licenciaturas não relacionadas com educação especial, 56.6% concretizou licenciaturas relacionadas com educação especial, 5.3% possuíam licenciaturas relacionadas com educação especial e outras licenciaturas, 7.9% eram detentores de mestrados e 18.4% não possuíam formação complementar.

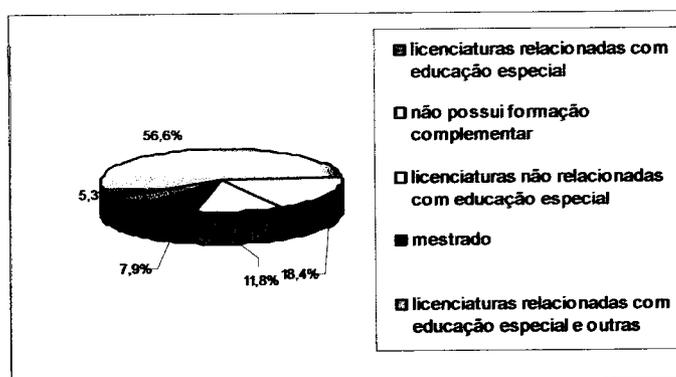


Figura 3.4 – Percentagem da tipologia de formação realizada pelos professores de educação especial.

Ao nível da situação profissional, os professores da educação especial caracterizaram-se: 59,2% pertenciam ao QG (efectivos), 36,8% ao QZP (vinculados a uma zona pedagógica) e 3,9 eram contratados.

O exercício da sua actividade profissional (**figura 3.5**), ocorreu em 57,9% dos casos em apoio itinerante, 32,9% fixo numa escola e 9,2% em Unidades Especializadas de Atendimento (UEA).

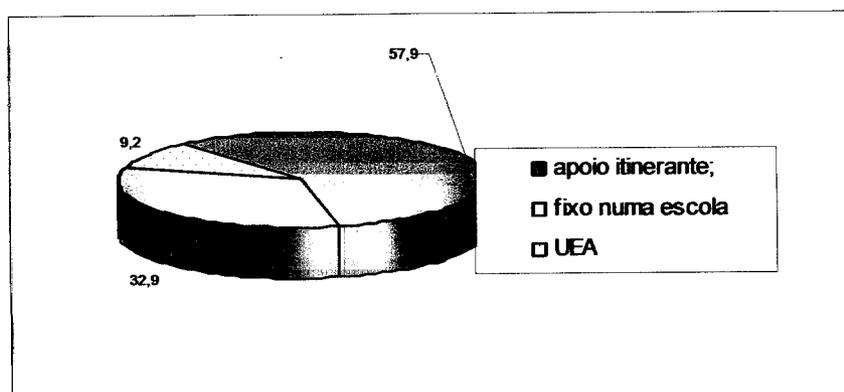


Figura 3.5 – Percentagem do tipo de apoio prestado pelos professores da educação especial.

4. Instrumentos

Os participantes preencheram um caderno de respostas (cf. anexo 1), do qual fazia parte uma folha de *Apresentação* e de *Instruções*, seguida de uma ficha de *Caracterização Individual*, e de dois questionários, *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão* (Ferreira, 2002) e *Escala de Eficácia do Professor* (Woolfolk & Hoy, 1990, in Buzneck & Guimarães, 2003).

4.1 Caracterização Individual

A ficha de *Caracterização Individual*, embora contendo partes em comum, tanto para professores do ensino regular como para professores da educação especial, diferia em função das circunstâncias específicas da prática de cada um.

Na parte comum regista-se que a ficha de *Caracterização Individual* começava por recolher informações relativas ao género, idade, tempo de serviço em ensino regular e em educação especial. Relativamente ao tempo em educação especial solicitamos informações separadas quanto ao tempo prestado antes e após especialização. De seguida colocamos um item solicitando a indicação de possuir (ou não) e o tipo de formação complementar. Colectámos também informação sobre a situação profissional dos professores.

4.2. Escala de Eficácia do Professor

4.2.1 *Descrição*

Dentre as várias opções de escalas existentes para avaliar este domínio optámos pela escala de Woolfolk e Hoy (1990), na versão da escala para o Português com uma amostra brasileira, realizada por Buznek e Guimarães (2003). Trata-se de uma escala tipo Likert (1 a 6), contendo 20 itens que avaliam dois aspectos distintos:

- *Eficácia Pessoal* (EP) – crença de se poder efectuar com sucesso uma acção particular. Trata-se de um julgamento da pessoa acerca da sua *Eficácia Pessoal*. Envolve as expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver acções que conduzam o aluno à aprendizagem.
- *Eficácia de Ensino* (EE) – consiste na avaliação de uma dada acção conduzir a um certo resultado, estando limitada por factores além do controlo da escola.

Uma vez que a escala foi validada para a população Brasileira, a terminologia usada revela os traços culturais da língua Portuguesa neste país. Assim sendo, antes de usarmos a escala asseguramo-nos, por um lado, da fidelidade linguística da versão brasileira à escala de Woolfolk e Hoy (1990) e, por outro lado, procedemos às alterações indispensáveis para o Português de Portugal, contando com a colaboração de dois especialistas em língua Inglesa. Posteriormente, aplicámos a escala a um grupo de 30 professores para verificar a compreensão dos itens. Após este estudo piloto procedemos à redacção final da mesma.

A escala contém duas sub-escalas contendo no total 20 itens. A primeira sub-escala é constituída por 12 itens que dizem respeito ao constructo de *Eficácia Pessoal* (EE). A segunda sub-escala é composta por 8 itens que se referem à *Eficácia de Ensino* (EP). Esta discriminação foi comprovada por análise factorial pelos autores da versão original (Woolfolk & Hoy, 1990) e confirmada por Buzneck e Guimarães (2003), numa tradução da escala para a população Brasileira. Para a validação da escala usamos procedimentos estatísticos apoiados no SPSS, 13.0 (2005) nomeadamente, análise factorial exploratória com a extracção dos componentes principais, correlações entre as médias de cada sub-escala e o levantamento dos índices de consistência interna de cada sub-escala, pelo alfa de cronbach (Buznek & Guimarães, 2003).

4.2.2 Propriedades métricas

Neste ponto apresentamos a análise das características métricas da *Escala de Eficácia do Professor*. Neste sentido, serão examinados aspectos relativos à sensibilidade dos itens, à estrutura factorial dos instrumentos e às propriedades (sensibilidade e consistência interna) das sub-escalas obtidas.

Quadro 3.2 – Escala de Eficácia do Professor.

Escala de Auto-Eficácia do Professor	
1. Eficácia do Professor	
- Quando me esforço sei que posso ajudar os alunos mais difíceis.	
- Se um aluno não se lembra do que eu ensinei na aula passada, eu sei como melhorar a sua aprendizagem na aula seguinte.	
- Quando um aluno obtém resultados melhores do que é habitual, é porque eu descobri meios mais eficazes de o ensinar.	
- Se um aluno, na minha sala, se torna barulhento e perturbador, com toda a certeza eu conheço técnicas com as quais sou capaz de o controlar rapidamente.	
- Quando um aluno apresenta dificuldades na realização de uma tarefa, usualmente, sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	
- Quando melhoram as notas dos meus alunos, usualmente, é porque descobri métodos mais eficazes de ensino	
- Tenho formação suficiente para lidar com, praticamente, qualquer problema de aprendizagem	
- Se um aluno chegar a dominar, rapidamente, um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários, quanto ao ensino daquele conceito.	
- Quando um aluno obtém melhores resultados do que o costume, normalmente, é porque eu me esforço mais	
- A minha formação académica e/ou experiência profissional, forneceram-me as competências necessárias para ser um professor eficaz.	
- Se eu, realmente, me empenhar com afinco, posso ajudar até os alunos mais difíceis e desmotivados	
- Se algum dos meus alunos não conseguir realizar uma tarefa determinada, eu sou capaz de avaliar, correctamente, se a tal tarefa está ou não no nível de dificuldade adequada para ele.	
2. Eficácia no ensino	
- Se os pais fizessem mais pelos seus filhos, também os professores poderiam fazer mais.	
- Se tivermos em conta todos os factores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos	
- A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, sobretudo, com a sua base familiar.	
- Um professor tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	
- Quando a aprendizagem dos alunos está muito mal, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende do seu ambiente familiar.	
- Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente, não aceitarão qualquer disciplina na escola.	
- As horas que os alunos passam na escola tem pouca influência sobre eles, em comparação com a influência do seu ambiente familiar.	
- Mesmo um professor eficaz no ensino, não consegue influenciar muito os alunos	

Sensibilidade dos itens

O **quadro 3.3** mostra a variação, a média, o desvio padrão e as medidas de assimetria e curtose dos itens que constituem a escala. Excepto em dois casos, verifica-se que a dispersão das respostas aproveita o espaço de variabilidade possível, observando-se em dezoito dos vinte itens, a existência de efectivos nos níveis de pontuação máxima e mínima. Pela análise da média e da moda, verifica-se que os professores tenderam a escolher, predominantemente, as notas intermédias da escala Likert. Assim o valor 4 surgiu como ponto modal de 14 itens, estando as médias dos itens situadas entre 2,16 e 4,81, com um valor médio de 3,81, o que parece aceitável para um escala cujo ponto médio é o 3,5.

Além destes resultados, é de sublinhar a importância das medidas de assimetria e curtose dos itens., uma vez *«que a curva normal não constitui o único modelo descritivo da variabilidade natural dos fenómenos ... a ponderação dos coeficientes de assimetria e de curtose parece ganhar relevo na apreciação da sensibilidade das medidas»* (Ferreira, p.202).

Tendo em conta a proposta de Hair, Anderson, Tatham e Black (1998), para esta amostra, o coeficiente aceitável para a assimetria é de ± 0.451 e para a curtose de ± 0.902 . De acordo com Tabachnick e Fidell (1989) esse coeficiente é de ± 0.595 para a assimetria e de ± 1.189 para a curtose. Almeida (1988) propõe limites mais alargados de ± 1 para a assimetria e de ± 3 para a curtose, para amostras com tamanho significativo.

Em face dos resultados registados podemos verificar que todos os itens cumprem os critérios mais abrangentes de Almeida (1988). Todos os itens, menos dois, cumprem os critérios mais restritivos de Tabachnick e Fidell (1989) e de Hair et al. (1998). No entanto, mesmo aqueles que não cumprem situam-se próximo do valor limite, e tendo em conta o tamanho da amostra, não foi considerado necessário eliminar esses itens relativamente à sua sensibilidade.

Quadro 3.3 – Sensibilidade dos itens: variação, média, desvio padrão, moda, assimetria curtose da *Escala de Eficácia do Professor*.

	Varição	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
1- Quando me esforço sei que posso ajudar os alunos mais difíceis.	1-6	4,55	1,165	4	-,899	1363
2- Se um aluno não se lembra do que eu ensinei na aula passada, eu sei como melhorar a sua aprendizagem na aula seguinte.	1-6	4,52	1,020	4	-,466	,795
3- Quando um aluno obtém resultados melhores do que é habitual, é porque eu descobri meios mais eficazes de o ensinar.	1-6	4,06	1,112	4	,011	,081
4- Se um aluno, na minha sala, se torna barulhento e perturbador, com toda a certeza eu conheço técnicas com as quais sou capaz de o controlar rapidamente.	1-6	4,20	1,100	4	-,483	,200
7- Quando um aluno apresenta dificuldades na realização de uma tarefa, usualmente, sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	3-6	4,81	0,873	5	-,219	-,713
8- Quando melhoram as notas dos meus alunos, usualmente, é porque descobri métodos mais eficazes de ensino	1-6	4,28	0,995	4	-,388	,491
10- Tenho formação suficiente para lidar com, praticamente, qualquer problema de aprendizagem	1-6	3,61	1,204	4	-,290	-,268
12- Se um aluno chegar a dominar, rapidamente, um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários, quanto ao ensino daquele conceito.	1-6	3,89	1,071	4	-0,78	,176
14- Quando um aluno obtém melhores resultados do que o costume, normalmente, é porque eu me esforço mais	1-6	3,70	1,188	4	-,417	,115
16- A minha formação académica e/ou experiência profissional, forneceram-me as competências necessárias para ser um professor eficaz.	1-6	4,16	1,077	4	-,544	,273
17- Se eu, realmente, me empenhar com afinco, posso ajudar até os alunos mais difíceis e desmotivados	1-6	4,29	1,034	4	-,355	,184
19- Se algum dos meus alunos não conseguir realizar uma tarefa determinada, eu sou capaz de avaliar, correctamente, se a tal tarefa está ou não no nível de dificuldade adequada para ele.	2-6	4,40	0,926	3	-,222	-,099
5- Se os pais fizessem mais pelos seus filhos, também os professores poderiam fazer mais.	1-6	2,16	1,213	6	,1007	,640
6- Se tivermos em conta todos os factores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos	1-6	3,86	1,436	2	-,219	-,885
9- A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, sobretudo, com a sua base familiar.	1-6	3,00	1,091	4	,503	,376
11- Um professor tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	1-6	2,73	1,028	4	,151	-,334
13- Quando a aprendizagem dos alunos está muito mal, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende do seu ambiente familiar.	1-6	3,73	1,187	3	-,057	-,286
15- Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente, não aceitarão qualquer disciplina na escola	1-6	3,32	1,314	4	,004	-,600
18- As horas que os alunos passam na escola tem pouca influência sobre eles, em comparação com a influência do seu ambiente familiar.	1-6	3,51	1,230	3	-,020	-,321
20- Mesmo um professor eficaz no ensino, não consegue influenciar muito os alunos	1-6	3,50	1,334	4	,216	-,860

Consistência Interna (Fidelidade)

O **quadro 3.4** indica-nos a fidelidade que nos é dada por este indicador. Ou seja, mostra-nos que os valores de *alpha* foram calculados sobre a matriz de co – variância e que se situam a um nível aceitável para estudos de cariz exploratório.

Quadro 3.4 – Índices de consistência interna (alpha de Cronbach) da *Escala de Eficácia do Professor*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Eficácia Pessoal	.844
Eficácia Ensino	.650

Análise factorial

De acordo com Buzneck e Guimarães (2003), seleccionámos as duas componentes com maior saturação, apresentadas no **quadro 3.5**, uma vez que explicam 35% da variância. Estas componentes passaram a ser denominados componentes 1 *Eficácia Pessoal* (EP), componente 2 *Eficácia de Ensino* (EE).

Quadro 3.5 – Componentes extraídos e percentagem de variância explicada da *Escala de Eficácia do Professor*.

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem de variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	5.169	25.847	25.847
Componente 2	1.897	9.487	35.333

Para que um item da escala pudesse saturar num factor estabeleceu-se como critério o valor de corte de 0.40. A análise ao **quadro 3.6** permite-nos observar que todos os itens saturaram acima do critério nos factores para os quais foram elaborados, excepto um (*se os*

pais fizessem mais também os professores poderiam fazer mais). É de notar que este item também apresentava, em termos de sensibilidade alguns problemas, nomeadamente em termos de média e de moda. No entanto, optou-se por manter esse item para preservar a integridade da escala, uma vez que os seus valores não estavam muito longe dos pontos de corte.

Quadro 3.6 – Saturação dos itens nos dois factores: *Escala de Eficácia do Professor*.

Escala de Eficácia do Professor (Itens)	Sub-escalas	Factor 1	Factor 2
	Eficácia do professor		
1- Quando me esforço sei que posso ajudar os alunos mais difíceis.	“	,528	-,127
2- Se um aluno não se lembra do que eu ensinei na aula passada, eu sei como melhorar a sua aprendizagem na aula seguinte.	“	,696	-,288
3- Quando um aluno obtém resultados melhores do que é habitual, é porque eu descobri meios mais eficazes de o ensinar.	“	,595	-,323
4- Se um aluno, na minha sala, se torna barulhento e perturbador, com toda a certeza eu conheço técnicas com as quais sou capaz de o controlar rapidamente.	“	,792	-,120
7- Quando um aluno apresenta dificuldades na realização de uma tarefa, usualmente, sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	“	,518	-,008
8- Quando melhoram as notas dos meus alunos, usualmente, é porque descobri métodos mais eficazes de ensino	“	,658	-,223
10- Tenho formação suficiente para lidar com, praticamente, qualquer problema de aprendizagem	“	,521	-,056
12- Se um aluno chegar a dominar, rapidamente, um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários, quanto ao ensino daquele conceito.	“	,646	-,143
14- Quando um aluno obtém melhores resultados do que o costume, normalmente, é porque eu me esforço mais	“	,530	-,111
16- A minha formação académica e/ou experiência profissional, forneceram-me as competências necessárias para ser um professor eficaz.	“	,548	-,048
17- Se eu, realmente, me empenhar com afinco, posso ajudar até os alunos mais difíceis e desmotivados	“	,612	-,056
19- Se algum dos meus alunos não conseguir realizar uma tarefa determinada, eu sou capaz de avaliar, correctamente, se a tal tarefa está ou não no nível de dificuldade adequada para ele.	“	,453	,042
	Eficácia de ensino		
5- Se os pais fizessem mais pelos seus filhos, também os professores poderiam fazer mais.	“	-,264	,224
6- Se tivermos em conta todos os factores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos	“	,052	,681
9- A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, sobretudo, com a sua base familiar.	“	-,187	,553
11- Um professor tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	“	-,241	,413
13- Quando a aprendizagem dos alunos está muito mal, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende do seu ambiente familiar.	“	-,071	,629
15- Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente, não aceitarão qualquer disciplina na escola	“	-,127	,426
18- As horas que os alunos passam na escola tem pouca influência sobre eles, em comparação com a influência do seu ambiente familiar.	“	-,210	,522
20- Mesmo um professor eficaz no ensino, não consegue influenciar muito os alunos	“	-,129	,611

Em síntese as análises realizadas para o estudo da versão Portuguesa da *Escala de Eficácia do Professor* permitem concluir, que a mesma apresenta propriedades psicométricas adequadas. A estrutura de dois factores/componentes, correspondentes às duas sub – escalas de avaliação de *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino*, foi confirmada. Estes resultados

acompanham os de Woolfolk e Hoy (1990) e de Bzuneck e Guimarães (2003) ao identificar estrutura de factores e índices semelhantes.

4.3. Questionário das Crenças dos Professores Relativas às práticas de Inclusão

4.3.1. Descrição

«É composto por 21 itens. Estes itens produzem afirmações cujos conteúdos enunciam algumas das principais crenças dos professores acerca das práticas inclusivas ...foi nossa intenção que se agrupassem em três escalas diferentes ... *Vantagens da Sala de Apoio* ... *Vantagens da Sala do Regular* ... *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*» (Ferreira, 2002, p.191-192).

Quanto às *Vantagens da Sala de Apoio* contém proposições em defesa da adopção de medidas segregadoras. As *Vantagens da Sala do Regular*, defende os ganhos com a implementação de medidas inclusivas. Por fim, *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*, refere-se à competência do professor do ensino regular para responder às necessidades educativas dos alunos com NEE e o tipo de colaboração que deve manter com o professor de educação especial.

Este questionário apresenta dois níveis de resposta *concordância presente* e *concordância passada*. Para a realização do presente estudo só tivemos em conta a *concordância presente* registada numa escala tipo likert (1-5) e optámos por eliminar alguns dos itens da sub-escala *Vantagens da Sala do Regular* e da sub-escala *Vantagens da Sala de Apoio*, bem como a sub-escala *Papel e Competência do Professor do Ensino regular*, em virtude de no estudo original de Ferreira (2002) corresponderam aos itens que (embora cumprindo os critérios de inclusão nos factores, 0.40) saturavam com valores menos elevados.

Quadro 3.7 – Conteúdos de conhecimento mencionados em cada uma das sub escalas: *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às práticas de Inclusão*.

Crenças relacionadas com o atendimento educativo das crianças com NEE
<p>I- Vantagens da Sala do Regular</p> <p>1. Os alunos com NEE perdem o estigma de «diferentes», ou «atrasados» quando colocados a tempo integral na sala do regular.</p> <p>3. Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula do regular.</p> <p>6. Os alunos sem NEE lucram a nível do desenvolvimento sócio-afectivo, quando estão em salas onde estão incluídos alunos com NEE.</p> <p>10. Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular.</p>
<p>II- Vantagens da Sala de Apoio</p> <p>2. Quando os alunos estão a tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.</p> <p>4. O nível de aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio.</p> <p>9. A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE.</p> <p>13. Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE.</p> <p>15. Os alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada.</p> <p>16. A maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular, continuam a sentir-se excluídos.</p>

Concordância Presente

As duas sub-escalas utilizadas (*Vantagens da Sala de Apoio, Vantagens da Sala do Regular*) mostram a sensibilidade dos docentes face aos modelos de atendimento educativo das crianças com NEE:

«Assim as crenças que mantêm maior proximidade relativamente aos princípios exclusivos, tenderão a reflectir-se sob a forma de elevados níveis de concordância com os itens das Vantagens da Sala de Apoio e de baixo acordo com os das Vantagens da Sala do Regular. Por sua vez, as crenças mais congruentes com a linha da integração revelar-se-ão através de bons índices de concordância com os itens de ambas as escalas. Finalmente, as crenças inclusivas expressarão um menor entusiasmo com as virtualidades da sala de apoio e maior adesão às potencialidades da sala do regular» (Ferreira, 2002, p. 269).

Seguindo a proposta da autora do questionário, sempre que pertinente, efectuámos uma inversão das pontuações dos itens para que retratassem a aproximação ou a distanciação às propostas do modelo inclusivo.

5.3.2 Propriedades métricas

Neste ponto procedemos à análise das características métricas do *Questionário das Crenças dos Professores relativas às práticas de Inclusão*, pelo que são examinados aspectos

relativos à sensibilidade dos itens, à estrutura factorial do instrumento e às propriedades (sensibilidade e consistência interna) das sub-escalas.

Sensibilidade dos itens

A amplitude de variação, os valores das médias, desvios padrões e das modas, bem como as medidas de assimetria e curtose para cada um dos itens do questionário, encontram-se representados no **quadro 3.8**. A dispersão das respostas encontra-se no espaço virtual de variação das pontuações, verificando-se a existência de efectivos nos níveis máximos e mínimos. Tal como é possível constatar pela análise ao **quadro 3.8**, As médias diferem de item para item, situando-se em intervalos definidos entre os 2.9 pontos e os 3.9 pontos. O valor das modas concentra-se nos 2 ou 5 pontos.

No que respeita à assimetria e curtose apenas um dos itens ultrapassa o valor de -1.00, o que nos leva a concluir que, genericamente, os itens fornecem coeficientes de assimetria e curtose aceitáveis, de acordo com Almeida (1988).

Quadro 3.8 – Sensibilidade dos itens (concordância presente): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às práticas de Inclusão*.

Crenças	variação	média	D.P.	moda	Assimetria	curtose
I- Vantagens da sala do regular						
1. Os alunos com NEE perdem o estigma de «diferentes», ou «atrasados» quando colocados a tempo integral na sala do regular.	1-5	2.91	1.253	2	.128	-1.122
3. Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula do regular	1-5	2.92	1.152	2	.181	-.910
5. Os alunos sem NEE lucram a nível do desenvolvimento sócio-afectivo, quando estão em salas onde estão incluídos alunos com NEE	1-5	3.79	1.295	4	-.940	-.060
7. Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular.	1-5	3.62	1.212	4	-.452	-1.012
II- Vantagens da sala de apoio						
2. Quando os alunos estão a tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.	1-5	3.19	1.204	3	.012	-.915
4. O nível de aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio.	1-5	3.89	1.442	5	-1.087	-.201
6. A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE.	1-5	3.38	1.336	4	-.416	-.977
8. Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE.	1-5	3.18	1.180	3	.092	-.793
9. Os alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada.	1-5	3.36	1.326	3	-.387	-.928
10. A maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular, continuam a sentir-se excluídos	1-5	3.30	1.170	3	-.188	-.655

Estrutura factorial e sub-escalas do questionário

A este nível coloca-se a questão de se saber até que ponto as respostas de concordância possuem características susceptíveis de legitimarem o reconhecimento da factoriabilidade do questionário. A apreciação dos valores da Determinante Matricial ($D=.346$), do índice de Kaiser-Meyer Olkin ($KMO=.548$) e do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=202.33$; $P<.001$), permitem responder afirmativamente à questão, dado demonstrarem que as correlações entre os itens possuem características que legitimam, estatisticamente, a sua factorialização.

Verifica-se, ainda, que os itens se agrupam em torno de duas componentes, (**quadro 3.9**) explicando, cumulativamente, 35.33% da variância total dos resultados, justificando a primeira 20.380% da variância, e a segunda 14.953%.

Quadro 3.9 – Componentes extraídas e percentagem de variância explicada para as respostas referentes à concordância presente: *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às práticas de Inclusão*.

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem de variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	2.038	20.380	20.380
Componente 2	1.495	14.953	35.334

Dado ser observado na matriz de correlação entre os itens, a existência de estruturas marcadas pela ortogonalidade, optámos por proceder à rotação da matriz factorial pelo método Varimax com o procedimento de normalização de Kaiser.

Para verificar a saturação dos itens (**quadro 3.10**) foi estabelecido o valor mínimo ± 0.40 como critério de inclusão das variáveis para interpretação dos factores, verificando-se que os itens cumprem o critério de inclusão definido nos dois factores, ou seja, o padrão matricial mostra que os itens saturam, diferentemente, as duas componentes de acordo com o esperado, tendo em conta o estudo de Ferreira (2002). No nosso estudo o item «quando os alunos estão a tempo integral na sala do regular perdem os apoios específicos a que têm direito», não atinge o valor estabelecido como critério, .400, situando-se, contudo, em níveis próximos desse valor.

Quadro 3.10 – Saturação dos itens relativos à concordância *presente* nos dois factores: *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às práticas de Inclusão*.

Crenças	Factor 1	Factor 2
I-Vantagens da sala do regular		
1. Os alunos com NEE perdem o estigma de «diferentes», ou «atrasados» quando colocados a tempo integral na sala do regular.	.516	-.127
3. Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula do regular	.755	.079
5. Os alunos sem NEE lucram a nível do desenvolvimento sócio-afectivo, quando estão em salas onde estão incluídos alunos com NEE	.640	.139
7. Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular	.689	-.141
II- Vantagens da sala de apoio		
2. Quando os alunos estão a tempo integral na sala de aula do regular perdem os apoios específicos a que têm direito	0.07	.356
4. O nível de aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio	.120	.600
6. A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE.	-.089	.543
8. Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE.	.178	.567
9. Os alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada.	-.194	.485
10 A maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular, continuam a sentir-se excluídos	.117	.545

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

A leitura do **quadro 3.11** permite relevar os seguintes factos:

- Os resultados em cada uma das sub-escalas possuem espaços de variação de 1 a 5.
- Os valores das médias são praticamente iguais aos das medianas.
- Os coeficientes de assimetria estão próximo de zero, variando entre -.027 e -.682.
- Os valores da curtose variam entre -.394 e .586.

Quadro 3.11 – Variação, média, mediana, e medidas de assimetria e curtose para as sub-escalas do *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão (concordância presente)*.

Sub-escalas	Variação	Média	Mediana	Assimetria	Curtose
Vantagens da sala de apoio	7-28	20,30	21,00	-.682	.586
Vantagens da sala do regular	5-20	13,22	13,00	-.027	-.394

Verifica-se, pois, que as distribuições das sub-escalas não violam as suposições da curva normal, concluindo-se que os indicadores da sua sensibilidade se apresentam adequados.

Capítulo IV
Resultados

No presente capítulo procuraremos clarificar e compreender as questões de investigação formuladas, nomeadamente:

1. Até que ponto é possível identificar *grupos/perfis* de professores em função das suas *crenças* nas vantagens da sala de apoio e da sala do ensino regular, replicando o estudo de Ferreira (2002).
2. Até que ponto é possível verificar a existência de relações entre o conceito de *auto-eficácia* e os *perfis* dos professores.

1. Identificação de perfis de professores que se definem em função das suas crenças na *Inclusão, Segregação e Integração*

De acordo Ferreira (2002), definimos como constituição da tipologia de análise para determinação dos *perfis* dos professores, as *crenças*, na medida em que «*será susceptível de emprestar maior consistência às classificações*» (p.294), uma vez que as *crenças* dos professores parecem constituir um dos factores que mais afectam a qualidade das práticas inclusivas (Fireston & Pennell, 1993; Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn & Beckman, 1998; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Stanovich & Jordan, 1998).

Assim, no *Questionário das Crenças dos Professores Relativas à Inclusão*, considerámos, tal como na classificação do estudo de Ferreira (2002), que as *crenças* próximas dos princípios da *integração* são as que se revelarem com bons índices de concordância com os itens de ambas as sub-escalas (*Vantagens da Sala de Apoio, Vantagens da Sala do Regular*). As *crenças* apologistas da *inclusão* são as que sobrevalorizarem as potencialidades da *Sala do Regular* em detrimento, claro, das potencialidades da *Sala de Apoio*. Por último, as *crenças* defensoras dos princípios da *segregação* são as que exprimirem elevados índices de concordância com os itens da sub-escala *Vantagens da Sala de Apoio*.

Neste sentido e seguindo o trabalho realizado por Ferreira (2002), utilizámos a análise de clusters como método para identificar e categorizar os *perfis* de professores.

Porque, de acordo com esta autora, as técnicas de clusterização,

«*Embora não encontrem bases legítimas em qualquer teoria matemática, as técnicas de clusterização são, normalmente, encaradas como procedimentos descritivos cujo interesse heurístico e hermenêutico está, hoje, bem estabelecido (Everitt, 1993). O recurso a estas técnicas permite extrair grupos homogêneos – de variáveis ou indivíduos – dentro de conjuntos marcados pelo selo da heterogeneidade*» (p. 296).

No domínio específico do presente trabalho, antes de procedermos à *clusterização*, uma vez que as sub-escalas têm um número de itens diferentes, o que origina espaços de variabilidade diferentes, foi necessário utilizar um procedimento de uniformização dos scores. Neste sentido, as hipóteses seriam padronizar os resultados ou calcular para cada sub-escala a média das médias dos itens, de tal forma que cada sub-escala variaria de 1 a 5. Tendo em conta que em análises posteriores optámos por recorrer à média das médias, pareceu-nos adequado, já na extracção de clusters, utilizar o mesmo procedimento.

Assim sendo, partindo do questionário das *Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão*, e considerando como variáveis as sub-escalas, *Vantagens da Sala de Apoio e Vantagens da Sala do Regular*, recorremos ao método K-means para procedermos à extracção dos clusters, tendo sido considerado como adequado optar pela extracção de três agrupamentos, por se constituir a solução que melhor permitia a discriminação entre os grupos. Apresentamos no **quadro 4.1**, as médias observadas nas sub-escalas, *Vantagens da Sala de Apoio – Vantagens da Sala do Regular* em função dos clusters.

Quadro 4.1– Médias em cada um dos clusters, tendo em conta as sub-escalas *Vantagem Sala de Apoio/Vantagem Sala do Regular*.

	Cluster		
	1 (integrador)	2 (inclusor)	3 (segregador)
Vantagem inclusão	3.29	4.16	2.23
Vantagem apoio	3.84	2.79	3.10

Com o objectivo de clarificar a percepção dos *perfis*, apresentamos na **figura 4.1**, as médias dos clusters (média das médias) nas suas variáveis.

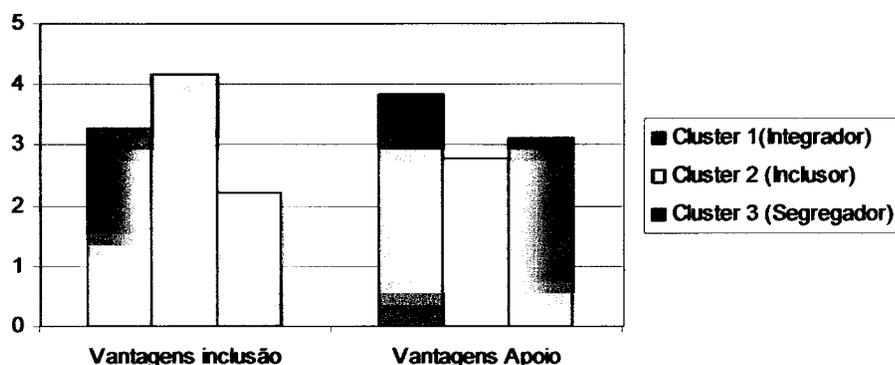


Figura 4.1 – *Perfis* dos de professores em função das variáveis usadas no processo de clusterização.

A análise do quadro 4.1 e da figura 4.1 permite-nos observar que na sub-escala *Vantagens da Sala do Regular* (vantagens na inclusão) o cluster 2 (*inclusor*) é o que apresenta valor superior, 4.16, seguido do cluster 1 (*integrador*), 3.29, e finalmente do cluster 3 (*segregador*), 2.23. Na sub-escala *Vantagens da Sala de Apoio* (vantagens apoio) os docentes do cluster 1 (*integrador*) apresentam a média mais elevada (3.84), seguidos pelos professores pertencentes ao cluster 3 (*segregador*), 3.10 e, finalmente, pelos agrupados no cluster 2 (*inclusor*), 2.79.

1.2. Interpretação dos Clusters

Simplificando o processo de interpretação dos dados, apresentamos na figura 4.2, a percentagem de efectivos em cada um dos clusters.

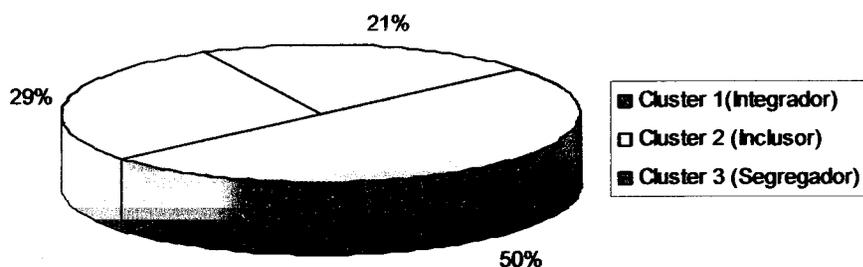


Figura 4.2 – Percentagem de efectivos em cada um dos clusters

Neste sentido, verifica-se que o cluster mais representado é o *integrador* 50%. Os restantes 50% são distribuídos entre o cluster *inclusor* (29%) e o *segregador* (21%).

Em face do atrás descrito e utilizando o método de clusterização, foi-nos possível proceder à definição dos três *perfis* de professor, correspondentes a cada um dos clusters identificados, parecendo-nos oportuno que se caracterizem face aos três grandes modelos de atendimento de crianças com NEE.

O *Cluster 1* (N 98) corresponderá ao *perfil* dos *Integradores*, na medida em que apresentam valores próximos tanto para as vantagens da inclusão como para o apoio. Ou seja, reconhecem as vantagens da frequência do ensino regular, bem como as potencialidades da sala de apoio.

O *Cluster 2* (N 56) definirá o *perfil* dos *Inclusores* uma vez que apresentam um valor muito elevado na inclusão face ao encontrado para o apoio. Estes professores valorizam de forma inequívoca as vantagens da frequência de salas do ensino regular, o que se coaduna com a proposta do modelo inclusivo.

Finalmente, o *Cluster 3* (N 42) determinará o *perfil* dos *Segregadores* por se apresentarem favoráveis à proposta da *Vantagem do Apoio*, uma vez que assumem, claramente, a colocação em salas de apoio, assumpção em que assenta o modelo da segregação.

Neste momento pode concluir-se que o processo de *clusterização* de professores é um procedimento que permite categorizar este grupo profissional, tendo por base as suas *crenças* face à *inclusão*, tal como o descrito em Ferreira (2002).

2. Investigação da relação entre o conceito de auto-eficácia e os perfis dos professores.

Face à consecução do primeiro objectivo deste capítulo (determinar *perfis* de professores tendo por base o processo de clusterização), o sentido da continuidade da pesquisa foi orientado para a verificação da forma como os *perfis* encontrados, se poderão relacionar com a variável de *auto-eficácia* e, especificamente, com as sub-escalas deste conceito, nomeadamente, *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*. Neste sentido, analisamos os dados obtidos a partir do teste Kruskal-Wallis (**quadro 4.2**) tendo sido possível verificar que os resultados da sub-escala *Eficácia Pessoal* variam globalmente, com o *perfil* dos professores ($H= 20,26$; $P<.001$). No que respeita à *Eficácia de Ensino* as diferenças não se revelaram significativas ($H= 0.760$; n.s.).

Quadro 4.2– Médias das sub-escalas *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino* em função dos *perfis* dos professores.

	Eficácia Pessoal	Eficácia Ensino
C1 (integ)	4.16	3.25
C2 (incl)	4.5	3.18
C3 (segr)	3.91	3.37

Com o objectivo de verificarmos se os *perfis* diferem entre si, realizámos o teste de Mann-Witney, tendo-nos mostrado que o *perfil* 1 (integrador) e o *perfil* 2 (inclusor) diferem significativamente entre si no que respeita à *Eficácia Pessoal* ($U=1654.500$; $P<.001$), contudo, o teste não revelou diferenças significativas quanto à *Eficácia de Ensino* ($U= 2711$;

n.s.). No que diz respeito às diferenças entre os *perfis* 1 (integradores) e 3 (segregadores), essas diferenças não foram significativas quer ao nível da *Eficácia Pessoal* (U= 1840.00; n.s.), quer na *Eficácia de Ensino* (U= 1873.500; n.s.). Por último, analisámos as diferenças entre os *perfis* 2 (inclusores) e 3 (segregadores) e o teste de Mann- Witney revelou que ao nível da *Eficácia Pessoal* as diferenças são significativas (U= 677.000; P<.001), mas tal como nos casos anteriores, não foram encontradas diferenças na *Eficácia de Ensino* (U=1077.5; n.s.).

3. Investigação do efeito das variáveis demográficas nos perfis de professores.

Neste ponto procuramos clarificar de que forma a distribuição dos docentes pelos *perfis* ocorre de acordo com o *sector de trabalho* (ensino regular e da educação especial), de acordo com a *idade*, de acordo com a *formação* e de acordo com o *tempo de serviço*.

Para concretizar este objectivo, e quanto à *distribuição dos professores pelos perfis e sector de trabalho*, (**quadro 4. 3**), realizámos o teste X^2 , cujo valor ($X^2=1.504$; n.s.), nos indica que os professores se distribuem pelos *perfis*, independentemente, do *sector* em que trabalham.

Quadro 4.3 – Distribuição dos *perfis* dos professores pelos *sectores de trabalho* (ensino regular e educação especial).

	Integradores	Inclusores	Segregadores
Regular	58 (48,3%)	38 (31,7%)	24 (20,0%)
Especial	40 (52,6%)	18 (23,7%)	18 (23,7%)

Quanto à relação existente entre *perfis de professores e a idade*, apresentamos na **figura 4.3**, as respectivas percentagens. Com o objectivo de efectuarmos uma análise mais precisa entre o nível etário e o *perfil* de professor, separamos em quatro categorias os participantes:

- a. Até aos 29 anos.
- b. Entre os 30 e os 39 anos.
- c. Entre os 40 e os 49 anos.
- d. Mais de 50 anos.

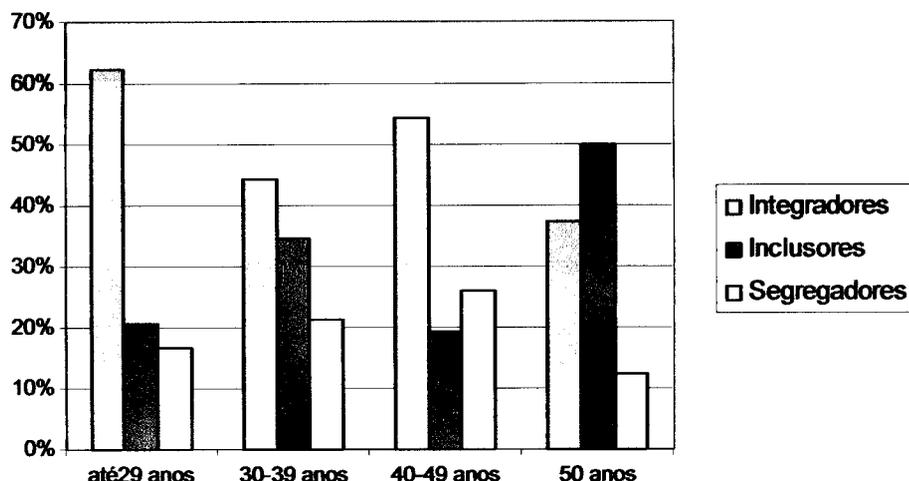


Figura 4.3 – Percentagens dos professores em função da idade e dos *perfis*

Tal como se pode observar pela análise à **figura 4.3**, em todos os grupos etários, excepto no dos 50 anos de idade o *perfil integrador* é o mais representativo (29 anos – 62,5%; 30-39 anos 44,2%; 40-49 anos 54,5%).

O *perfil inclusor* apresenta-se como o segundo mais representativo tanto na faixa etária até aos 29 anos como na dos 30-39 anos, 20,8% e 34,6%, respectivamente. Contrariando esta tendência na faixa etária dos 40-49 anos o *perfil inclusor*, com 19,3% perde 15,3% de representatividade em relação à faixa etária anterior (30-39 anos), observando-se, em simultâneo um aumento no *perfil segregador*, que já vinha a aumentar na faixa etária dos 30-39 anos, 21,2% contra os 16,7% da faixa etária até aos 29 anos de idade e que agora, na faixa etária dos 40-49 anos apresenta o valor mais alto registado em todos grupos etários, 26.15%.

Na faixa etária dos 50 anos os professores apresentam-se claramente *inclusores* (50%), seguido de *integradores* (37,5%), e finalmente *segregadores* (2,5%), atingindo este *perfil*, nesta faixa etária, o nível mais baixo de todas as faixas etárias.

Com o objectivo de verificar a distribuição dos *perfis* pelo grupo etário realizámos o teste X², cujo valor (X²=13.764; P=.032), nos indica que os professores se distribuem pelos perfis ...

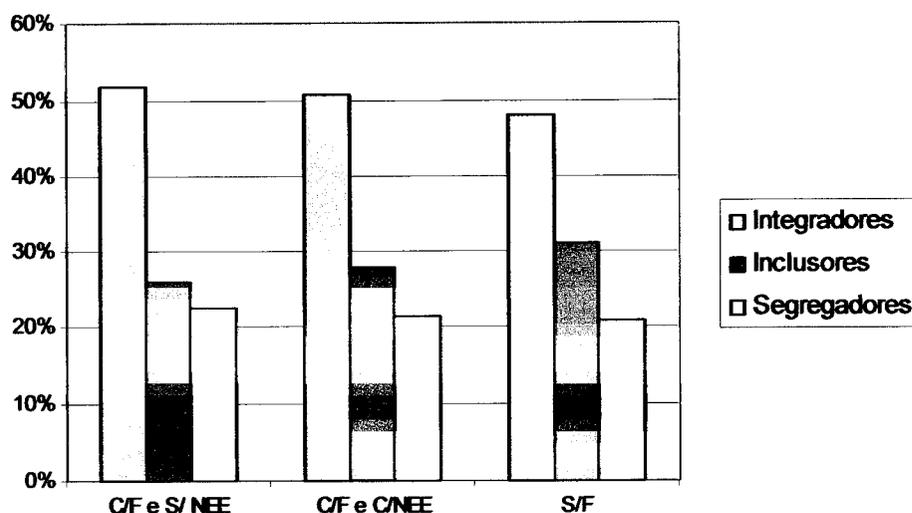


Figura 4.4 – Percentagem dos inclusores, integradores e segregadores C/F e S/NEE (com formação sem ser em NEE); C/F e C/NEE (com formação em NEE); e S/F (sem formação complementar).

A análise à **figura 4.4** permite-nos observar que a tendência de representatividade dos *perfis* relativamente à *formação* se mantém, ou seja, os professores apresentam-se primeiramente *integradores*, seguidos de *inclusores* e finalmente *segregadores*, independentemente de possuírem ou não *formação* complementar, bem como do tipo de formação que obtiveram.

Com o objectivo de verificar a distribuição dos *perfis* pela *formação* realizámos o teste X^2 , cujo valor ($X^2 = .484; n.s.$), não se revelou estatisticamente significativo.

Por último, e quanto à questão da clarificação da relação entre *perfis* e *tempo de serviço*, apresentamos no **quadro 4.4** as médias de *tempo serviço* com os perfis dos professores. Para facilitar a interpretação dos resultados optámos por agrupar o tempo de serviço em quatro categorias.

1. Até 5 anos;
2. Entre 6 e 15 anos
3. Entre 16 e 25
4. Mais de 25

Quadro 4.4 – Tempo de serviço em função dos *perfis* dos professores

Grupos	Tempo de serviço			
	Até 5 anos	6-15	16-25	+25
Integradores	14	23	22	39
Inclusores	7	16	11	22
Segregadores	3	11	7	21

A este nível é possível constatar que os três *perfis* se distribuem de forma proporcionalmente idêntica pelos níveis de *tempo de serviço* considerados ($X^2= 2.96;n.s.$).

4. Investigação do efeito das variáveis demográficas no conceito de auto-eficácia

É nosso objectivo neste ponto, verificar se as características dos professores (*sector de trabalho, idade, formação e tempo de serviço*) são susceptíveis de originar diferenças ao nível do conceito de *auto-eficácia*. Para tal utilizamos o teste de Kruskal-Wallis com o propósito de realizarmos as análises pretendidas. Para determinar o valor da *Eficácia de Ensino* e da *Eficácia Pessoal* utilizámos, novamente, a média das médias representando, os resultados, as médias das medianas.

Assim sendo, quando analisámos a relação entre *auto eficácia* e distribuição dos professores por *sector* (ensino regular e educação especial), **quadro 4.5**, verificámos que os professores da educação especial tendem a atribuir à sub-escala *Eficácia de Ensino* maior importância do que os professores do ensino regular (*Eficácia no Ensino* $H= 8.832; P=.003$), não acontecendo o mesmo em relação à *Eficácia Pessoal* ($H= .135; n.s.$).

Quadro 4.5 – Média das medianas nas sub-escalas *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal* tendo em conta o sector (ensino regular e educação especial)

Professores	Eficácia Pessoal	Eficácia Ensino
Regular	4.17	3.12
Especial	4.25	3.38

A análise destes dados permite-nos verificar que os professores do ensino regular diferenciam-se na *Eficácia de Ensino* dos professores da educação especial, porque os professores da educação especial valorizam mais a importância dos factores de ensino.

Quanto à relação existente entre *auto-eficácia* (*Eficácia de ensino* e *Eficácia Pessoal*) e *idade* (**quadro 4.6**) verificámos que os resultados das sub-escalas *Eficácia de Ensino* ($H=5.955$; n.s.) e *Eficácia Pessoal* ($H=1.787$; n.s.) não revelaram diferenças significativas.

Quadro 4.6 – Medianas das médias dos itens nas sub escalas *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino* tendo em conta a idade dos professores.

Idade	Sub escalas	
	Eficácia Pessoal	Eficácia Ensino
Até 29	4.13	3.43
30-39	4.29	3.19
40-49	4.25	3.13
50	4.13	3.19

Quanto à variabilidade da *auto-eficácia* (*Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*), relativamente à *formação* apresentámos no, **quadro 4.7**, as medianas das médias.

Quadro 4.7 – Medianas das médias dos itens das sub-escalas *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino* e formação

Sub-escalas	² C/F e S/ NEE	C/F e C/NEE	S/F
Eficácia Pessoal	4.21	4.21	4.17
Eficácia Ensino	3.13	3.38	3.25

O teste Kruskal Wallis permite-nos verificar que relativamente às variáveis *Eficácia Pessoal* e *formação* ($H=652$; n.s.) as diferenças não são significativas. Contudo, relativamente às variáveis *Eficácia Ensino* e *formação* ($H= 7.22$; $P= .03$) as diferenças já se apresentam como significativas.

Quanto à questão da clarificação da relação entre *auto-eficácia* (*Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*) e *tempo de serviço*, optámos por agrupar o *tempo de serviço* em quatro categorias, apresentando no **quadro 4.8**, os resultados das sub-escalas em função do tempo de serviço.

Quadro 4.8– Resultados das sub-escalas *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino* em função do tempo de serviço.

Sub-escalas	Tempo de serviço			
	Até5anos	6-15	16-25	+25
Eficácia no Ensino	3.59	3.11	3.23	3.25
Eficácia Pessoal	4.05	4.21	4.39	4.14

O teste de Kruskal – Wallis permite-nos observar quanto à *Eficácia Pessoal* ($H= 4.106$; n.s.) e à *Eficácia de Ensino* ($H= 3.58$; n.s.) as diferenças não foram significativas.

² C/F e S/NEE (com formação sem ser em NEE); C/F e C/NEE (com formação em NEE); e S/F (sem formação complementar)..

Capítulo V
Discussão dos Resultados e Considerações Finais

1. Discussão dos Resultados

No seguimento do estudo de Ferreira (2002) confirmámos a possibilidade de identificar *perfis* de professores de acordo com as suas *crenças* na *inclusão*, *segregação* e *integração*. Para tal, procedemos à análise das respostas tendo em conta os princípios enunciados no *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão*, recorrendo a procedimentos de clusterização.

Com o processo de clusterização obtivemos três *perfis*/grupos de professores (*integradores* 50%, *inclusores* 29% e *segregadores* 21%), sendo possível constatar, pela análise a estes resultados, que o modelo de atendimento a crianças com NEE é o da *integração*, que segundo Costa (1999) é o «*processo através do qual as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente*» (p. 3). Estes resultados encontram apoio no estudo de Bairrão et al. (1999) acerca da situação do atendimento das crianças com NEE, onde é sugerido que os modelos da *segregação* e da *integração* são uma realidade em Portugal.

Os resultados obtidos possibilitam-nos outra análise obrigatória: se o *perfil inclusor* representa cerca de um quarto da amostra (29%) e, se os resultados do nosso estudo apresentam uma diferença pequena (8%) entre as *crenças inclusivas* e as *crenças segregadoras* então, volvidos quatro anos do estudo de Ferreira (2002) pode considerar-se válida a afirmação aí referida, nomeadamente, que «*a emergência da escola inclusiva continua, em Portugal, a fazer parte de uma agenda por cumprir*» (p.172), sugerindo, no mínimo, uma tendência insegura em termos de consolidação do movimento inclusivo.

Em síntese, ao ser possível identificar três categorias ou *perfis* tipológicos – *inclusores*, *segregadores* e *integradores*, que assentaram como foi dito, nos princípios que estiveram subjacentes à construção do *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão* e este nos modelos de atendimento (*inclusão*, *segregação* e *integração*) a crianças com NEE, confirmámos com Ferreira (2002), a identificação da forma como os professores parecem aderir ao ensino e educação dos alunos com NEE. Neste sentido, parece poder atribuir-se a este grupo profissional um papel fulcral como fonte primária de variação na consolidação do movimento inclusivo, encontrando-se a sustentabilidade da variação dos *perfis* nas *crenças*, ou seja, na determinação individual das formas de agir (Ferreira, 2002), uma vez que as *crenças*:

- São disposições para agir de determinada maneira (Stern & Keislar, 1975).

- Parecem influenciar a forma como os professores observam, executam e interpretam as suas acções (Munby, 1982; Lewis, 1990; Fenstermacher, 1993; Oliveira & Branco, 1999).
- Conduzem o ser humano à adopção e execução de determinadas atitudes (Hofer & Pintrich, 1997).

Assim sendo, como as *crenças* parecem condicionar os movimentos de intencionalidade inerentes à adopção das práticas de ensino (Richardson, 1996), então, poderemos supor que poderão assumir uma relevância fundamental na consolidação da proposta inclusiva.

Em face dos resultados obtidos parece plausível afirmar-se que, o caminho a percorrer até que a *inclusão* seja uma realidade segura, será ainda conturbado, porque:

- Ao que parece, o “velho do Restelo” da *segregação* longe de ter perecido poderá estar, oportuna, arbitrária ou apenas inconscientemente adormecido.
- As *crenças* dos professores tendem a ser relativamente estáveis (Clark, 1988; Schommer, 1990; Wilson 1990).

Nesta pesquisa também foi objecto de estudo a relação entre as crenças na *inclusão* e a *crença* de *auto-eficácia* porque a *auto-eficácia*, tal como descrito na literatura e registado no *Capítulo II*, quando relacionada com o grupo profissional dos professores, esclarece a forma como condiciona e influencia os docentes (Anderson, Greene, & Ioewen, 1988), encontrando-se dividida em duas sub-escalas *Eficácia Pessoal* e *Eficácia de Ensino*. A sub-escala *Eficácia Pessoal* integra proposições que se relacionam com a *crença* de se poder efectuar com sucesso uma acção particular. Por seu lado, a sub-escala *Eficácia de Ensino*, relaciona-se com a avaliação de uma dada acção conduzir a um certo resultado, estando limitada por factores além do controlo da escola.

Os resultados obtidos, ao indicarem que o *perfil* do professor só difere com os resultados da sub-escala *Eficácia Pessoal* e não com a sub-escala *Eficácia de Ensino*, permitem inferir, globalmente, que as *crenças na inclusão*, ou seja, afirmar-se *integrador*, *inclusor* ou *segregador* dependerá do sentimento do professor em se sentir «capaz» de desenvolver acções junto dos alunos com NEE, conducentes ao sucesso dos referidos alunos (Tschannen-Mora, Woolfolk, Hoy & Hoy, 1998).

A ideia antes explanada é reforçada através da conexão e ligação de dependência que se identifica entre os *perfis* e a sub-escala *Eficácia Pessoal* (julgamento, expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver acções que conduzam o aluno ao sucesso). Estes dados conduzem-nos, tal como já registámos na análise aos resultados dos *perfis*, à constatação da

importância que o domínio pessoal parece exercer nos professores e nas suas *crenças*. Nomeadamente, se considerarmos a literatura que se refere à relação complexa que parece estabelecer-se entre os movimentos de intencionalidade inerentes à adopção de práticas, ou seja, entre as *crenças* e as acções dos professores (Richardson, 1996).

Ainda a este propósito e quanto às diferenças encontradas entre os *perfis* e a sub-escala *Eficácia Pessoal* parece-nos pertinente registar:

- Os resultados obtidos indicam-nos a existência de diferenças significativas entre o *perfil inclusor* e o *segregador*. Neste sentido, os professores que se situam no *perfil inclusor* apresentam valores mais elevados ao nível da *Eficácia Pessoal* quando comparados com os professores do *perfil segregador*. Estes resultados poderão ser compreendidos por se tratar de *crenças* que se situam em pólos opostos e estarem condicionadas pelo sentimento de conduzir alunos com NEE ao sucesso (Ashton et al, 1984).
- Quanto à compreensão das diferenças entre o *perfil integrador* e *inclusor* e a sub-escala *Eficácia Pessoal* a interpretação parece-nos mais complexa. Contudo, uma reflexão se nos afigura, pois se as diferenças são significativas, parece ilusão considerar que a *integração* é o estadio anterior à *inclusão*. Neste sentido, ainda que a *inclusão* possa constituir-se o passo lógico seguinte à *integração*, os dois conceitos assumem pressupostos, totalmente, distintos (Winzer, 2000). Assim sendo, os resultados do nosso estudo encontram-se em sintonia com a defesa de que o atendimento educativo a alunos com NEE, assente em pressupostos da *inclusão*, significa uma intervenção educativa onde se propõe «*uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma ruptura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos*» (Ferreira, 2002, p. 93). Pelo exposto se observa que, afirmar-se integrador poderá representar estar a anos-luz de revelar atitudes consistentes com a proposta inclusiva. A reflexão antes registada poderá ser um dado importante a ter em consideração ao nível da formação de professores e da implementação de acções conducentes à consolidação do movimento inclusivo.

Em síntese, observou-se que os três *perfis* de professores identificados se situam face à *Eficácia Pessoal* de forma diferenciada, pelo que é possível constatar o poder das teorias intuitivas e das *crenças* que os professores têm deles próprios (Dunkin & Biddle, 1974; Clark & Peterson, 1986) no seu desempenho profissional. Estes resultados acompanham os de Soodack e Podell (1993; 1994; 1996) encontrando-se em sintonia com os princípios axiológicos que defendem como essencial a consideração da importância, que a estrutura

epistemológica mais vasta como sentimentos, julgamentos e circunstâncias, desempenham no conhecimento usado pelo professor para planificar e executar a sua profissão (Chislom, 1989; Fenstermacher, 1993).

Relativamente à relação que se estabelece entre aos *perfis* e o *sector de trabalho* (regular e especial) verifica-se que os professores se distribuem pelos *perfis*, independentemente do *sector de trabalho* (regular e especial), pelo que poderemos inferir que as *crenças na inclusão* não parecem variar com o seu contexto de trabalho. Este resultado é de algum modo surpreendente uma vez que na literatura as *crenças* dos professores da educação especial parecem ser de maior concordância com a proposta inclusiva, e ainda consideradas como peça essencial na implementação da referida proposta (Avramidis, 2002). Se tivermos ainda em consideração que estes resultados foram colectados num período temporal em que a o modelo de colocação dos professores da educação especial, em Portugal, se efectivava por destacamento, ou seja por opção dos professores, podemos inferir que as funções dos professores da educação especial, ao serem desempenhadas como uma opção pessoal, estariam longe de ser desempenhadas por e com convicção, ou então as diferenças entre *sector e perfil* teriam evidentes.

Ao nível dos *perfis* e *idade* e numa análise global, ao constatar-se que os professores começam (faixa etária dos 29 anos) por se apresentar *integradores*, assim se mantendo ao longo das duas faixas etárias seguintes (30-39; 40-49) e em final de carreira (50 anos) apresentarem-se como *inclusores*, é possível apoiarmo-nos no estudo de Le Roy e Simpson (1996) e afirmar que à medida que a idade aumenta, aumenta a experiência e a capacidade para promover aprendizagens significativas a alunos com NEE. Estes resultados encontram-se em sintonia com Giangreco et al. (1993) quando defendem que a experiência, mesmo de um simples ano lectivo, parecer influenciar as atitudes perante a *inclusão*.

Uma análise mais detalhada permite-nos confirmar o antes descrito ao observar-se, que ao nível do *perfil integrador* e do *perfil segregador*, apesar de nas três primeiras faixas etárias (29, 30-39 e 40-49) se registarem tendências antagónicas (o *perfil integrador* apresenta uma tendência de representatividade descendente e o *perfil segregador* apresenta uma tendência ascendente), o que parece indicar um decréscimo das *crenças integradoras* e aumento das *crenças segregadoras*, observa-se com efeito, que a ascensão maior é a do *perfil inclusor*. Parece que a *integração* é o ponto de partida e que vai perdendo adeptos quer para a

segregação mas, felizmente, em maior número para a *inclusão*. Estas diferenças poderão ser justificadas com o que Iovannone (1996) constatou, ou seja, a existência de uma correlação significativa entre a quantidade e qualidade das experiências com crianças com deficiência e o modo como são percebidas as atitudes e as crenças perante a *inclusão*. No entanto, o nosso estudo não permite uma observação segura a este nível por não possuímos dados a este respeito.

O último grupo etário, mais de 50 anos, que representa os docentes em final de carreira e que se apresenta como *inclusor*, parece vislumbrar a consolidação, futura, da proposta inclusiva. Neste sentido, os resultados do nosso estudo distanciam-se dos resultados de Bennett et al. (1997), indicando-nos estes, que à medida que a idade e a experiência profissional aumentam se desenvolvem atitudes menos positivas perante a *inclusão*. Finalmente, estes resultados, conduzem-nos a uma reflexão, ou seja, até que ponto a variabilidade dos *perfis* com a *idade/experiência profissional* não será condicionada pelas atitudes e sentimentos de insegurança destes profissionais quanto às práticas inclusivas (Giangreco et al, 1993). Se assim for, então os factores externos, nomeadamente a *formação*, deverão representar uma importância redobrada (Bricker, 1995).

Relativamente à relação entre *perfis* e *formação*, ao constatar-se que em todos os tipos de *formação* se mantém a mesma tendência de representatividade (primeiro *perfil integrador*, seguido do *perfil inclusor* e por último o *perfil segregador*), independentemente de possuir ou não formação complementar, bem como do tipo de formação adquirida, corroboramos os estudos de Bennett et al. (1997), Stoiber et al. (1998) e McKleskey et al. (1999), indicando-nos que a *formação* não apresenta, por si só, uma relação determinante com a prática de pressupostos inclusivos. Na verdade, os dados do nosso estudo indicam, que quem realizou formações complementares no domínio específico da educação especial, não se apresenta mais *inclusivo* do que quem não realizou formação específica em NEE, ou realizou outro tipo de formação. Tal facto leva-nos a conjecturar os moldes em que a *formação* está a ser realizada, não parecendo influenciar e contribuir de forma eficaz, ou pelo menos imediata, para a consolidação do movimento inclusivo, tornando-se oportuno que se avalie a formação oferecida, relativamente à educação especial.

Quanto ao modo como a *formação* é oferecida, se pretendermos reforçar a justificação da não influência directa da *formação*, que o nosso estudo, à primeira vista corrobora, poderemos apoiar-nos na concepção de Philips (1978, 1980) quando defende a não existência

de qualquer relação entre o conhecimento e a prática, assumindo que a prática é independente do conhecimento.

Contudo, noutra sentido é possível encontrar argumentos que podem esclarecer os resultados através da refutação da ligação entre o conhecimento e a prática, mas através da forma como o professor pode usar os conhecimentos da investigação (Frenstermarcher, 1982). Assim sendo, a origem destes resultados poderá ser Frenstermarcher (1982) Clark, (1988):

- A ilusão dos investigadores (ou dos formadores) com o interesse limitado na discussão das implicações das pesquisas.
- A condução de investigações/formações não relacionadas com a prática de forma directa e onde os professores não são considerados como profissionais prospectivos com capacidade de encorajamento independente e pensamento criativo.

A compreensão dos resultados do presente estudo pode encontrar, então, argumentos no formato em que a transmissão do conhecimento/*formação* tem ocorrido, levando-nos a inferir, que, provavelmente, a complexidade do ensino não parece ter sido relevante na *formação* e não terá enfatizado uma relação entre conhecimento/*formação*, onde seja presumível a visão do professor como um prático que conquistou responsabilidade para a tomada de decisões. Esta asserção é de extrema importância na medida em que a aplicação do conhecimento varia de acordo com o professor e com o contexto, naquilo que Jackson (1991) considera como a habilidade de agir com base no conhecimento.

Um outro resultado obtido com a nossa pesquisa prende-se com a *auto-eficácia* e que relaciona a sub-escala *Eficácia Pessoal* com a variável *formação*, tendo sido as diferenças encontradas não significativas, o que contraria os resultados obtidos nos estudos de Housego (1990) e Giallo e Little (2003). Estes autores encontraram, nos seus trabalhos com professores, uma correlação positiva entre a *auto-eficácia* e a *formação*. Contrariamente, os resultados do no nosso estudo indicam-nos, que a *formação* não contribui de forma positiva para o aumento da *Eficácia Pessoal*.

Convém agora referir um outro resultado relativamente às sub-escalas *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*, uma vez que foram observadas diferenças na distribuição dos professores por *sectores* (regular e especial). Assim sendo, os professores da educação especial parecem atribuir maior importância à sub-escala *Eficácia de Ensino*. Parece pois, que os professores da educação especial, parecem rejeitar responsabilidades no desempenho das suas funções, ao considerarem que a obtenção de determinado resultado está limitado ou dependente por factores externos à escola. Esta constatação encontra reforço no facto, de também no nosso estudo terem sido encontradas diferenças significativas entre a *Eficácia de*

Ensino e a formação, permitindo-nos registar que a *formação* pode ser determinante ao nível do papel desempenhado pelos professores nas decisões partilhadas no contexto educativo (Scherie, 2002), podendo potenciar o aumento da capacidade de investimento e de envolvimento nos programas inclusivos.

2. Considerações Finais

Na actualidade o acto de *ensinar e/ou educar*, cada vez mais se constitui uma tarefa complexa porque lida com numerosos obstáculos, obrigações, desencantos e exigências. No nosso dia a dia como docentes, sentimos, apesar de nos dotarmos de muita da formação disponível que, potencialmente, nos fornece a competência pedagógica e o domínio dos conhecimentos pertinentes às disciplinas ministradas, grande parte das vezes, não se torna suficiente para continuar a investir no sentido de atingir os resultados pretendidos com os alunos, e muito menos, a motivação necessária para encetar ou continuar a investir e sentir bem-estar pessoal e profissional. Assim sendo, não parece constituir-se como condição essencial e determinante o «*ser capaz de ...*» mas também, o «*sentir-se capaz de ...*».

A situação registada não é única nos docentes. Com efeito, ela atravessa todas as classes profissionais e está ligada ao desempenho ou concretização das profissões, na medida em que as profissões são desempenhadas por pessoas e estas, enquanto tal, sofrem influências (internas e externas) que condicionam a sua capacidade de investimento e motivação, ou seja, eliminam a possibilidade de execução estática e mecânica da profissão.

Perante esta observação, assente na nossa prática quotidiana enquanto docente de educação especial, e na tentativa de contribuir para a clarificação/identificação daquilo que pode afectar ou melhorar o exercício da profissão dos professores da educação especial, particularmente na concretização da proposta inclusiva, desenvolvemos o presente estudo que procurou compreender como os professores podem ser influenciados no seu desempenho profissional, por mecanismos ligados a si próprios, como as *crenças na inclusão* e a *crença de auto-eficácia*.

Com base nestes enunciados acreditamos que a passagem dos ideais do movimento inclusivo para a prática real do mesmo, se encontra dependente das medidas legais e dos recursos disponibilizados, da colaboração estabelecida entre os agentes educativos, mas sobretudo, e os resultados deste estudo reforçam-no, das atitudes e das *crenças* dos professores. Ao estudarmos as *crenças* dos professores procuramos construir informações interpretativas que contribuam para a inteligibilidade e compreensão das acções, procurando

esclarecer o significado que poderão ter para os que as executam (Dockrell & Hamilton, 1983).

A realização deste trabalho apresenta como limitações ou continuidade da pesquisa, a análise dos seguintes aspectos:

- Variáveis da criança – relação que se estabelece entre a topografia dos problemas dos alunos e as *crenças* na *inclusão* e de *auto-eficácia*.
- Variáveis do contexto – relação entre o tipo de apoio e as *crenças* na *inclusão* e de *auto-eficácia*.
- Satisfação profissional – relação que se estabelece entre a satisfação profissional, *perfis* e *auto-eficácia*.

Contudo, os resultados obtidos, globalmente, permitem-nos anuir com Jamieson (1984), Scrugs e Mastropieri (1996) e Hannah, (1998), que o estudo das atitudes e *crenças* face à *inclusão*, permite retirar implicações práticas no desenvolvimento das políticas inclusivas, uma vez que, para que a abordagem educativa da *inclusão* possa ser operacionalizada, é essencial que os professores sejam capazes de aceitar a responsabilidade de educar todos (Porter, 1997), porque, tal como foi demonstrado em termos de pressupostos teóricos, bem como dos resultados deste estudo, claramente se verifica, que as *crenças* e as expectativas dos professores desempenham um papel determinante, na consolidação do movimento inclusivo.

Neste sentido e de acordo com Brophy (1991), as *crenças* dos professores podem ser analisadas enquanto variável de predição da eficácia do ensino. Se assim for, os resultados encontrados relativos à noção de «*eficácia*», permitem-nos conjecturar a variedade de programas que as escolas de formação de professores, hipoteticamente, poderiam promover para responder à diversidade com maior eficiência, bem como permitir a equidade na aprendizagem dos alunos (Ainscow, 1991; Hegarty, 1993; Wang, Reynolds & Walberg, 1987/91, cit. in Wang, 1997).

Neste sentido, se os programas de formação de professores se alicerçassem nos contextos (Lee & Yager, 1996), em teorias sobre ensino-aprendizagem (Dewey, 1916; Schwab, 1983), na visão do professor como um prático reflexivo (Perrenoud, 2001) e nas *crenças* dos professores (Fuller & Brown, 1975; Calderhead & Robson; Tabachnick & Zeichner, 1984; Goodman, 1988; Ross, 1988; Etheridge, 1989; Griffin, 1989; Hollingsworth, 1989; McDiarmid, 1990; Kagan, 1992b; Pajares, 1992) estaria potenciada a competência para ensinar, em virtude de não se descuidar nenhum aspecto e de se considerar o domínio das

crenças, tanta vez esquecido e de extrema importância, por se encontrar intimamente ligado ao processo que envolve a tomada de decisão (Rios, 2001).

Em termos específicos, o conhecimento obtido com este trabalho, não postulando uma implicação de predição e controle para a prática, propõe-se contribuir para a compreensão e interpretação da realidade da *inclusão* vista como significado de dependência do contexto em que se inscreve (Smith, J. K., 1983). Assim sendo, esperamos que a relação entre o conhecimento por nós produzido e a prática possa ser da tipologia defendida por Fenstermacher (1982), ou seja, como verificação da validade das *assumpções* dos professores (evidência) e como recurso de análise para os docentes (schemata).

Procuramos desta forma, fornecer contributos para a formação inicial e contínua de professores acerca do valor das atitudes e das *crenças* dos mesmos, usando as informações colectadas, no sentido que Schwartz (1996) identifica como *descritiva*, ou seja, a teoria deve criar questões que estabeleçam a ligação entre o conhecimento e a prática, numa perspectiva de interacção entre a formação profissional e o universo cultural em que se pretende inscrever.

Procuramos com o trabalho em torno das atitudes e das *crenças* ao nível formação de professores, possibilitar a compreensão das várias dimensões do modelo inclusivo e contribuir para a operacionalização de um modelo de formação que funda as diversas abordagens formativas propostas por Zeichner (1983) e Doyle, (1990), nomeadamente:

- Fornecer a as competências técnicas sustentadas na experiência.
- Aplicar um programa selectivo, rigoroso e academicamente orientado.
- Permitir o desenvolvimento pessoal e a *auto-eficácia*, clarificando a descoberta de um sentido único e próprio de ensinar.
- Produzir inovação nas escolas, através da formação de professores proactivos.
- Desenvolver o sentido crítico dos professores através observação, análise, interpretação e tomada de decisão.

Os programas de formação de professores se tiverem em conta os resultados obtidos com este tipo de investigação, assente no que de mais profundo o profissional tem – as suas *crenças* - poderão desempenhar um papel determinante na consolidação do movimento inclusivo podendo influenciar, eficazmente, o investimento dos professores e o aumento da colaboração entre os profissionais, o que , potencialmente, permitirá a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais (Salend, 1998).

Quanto à colaboração entre profissionais, já Bauwens, Hourcade e Friend (1989) propuseram o modelo do Co-ensino, em que professores da educação especial e regular

planeiam e ensinam em conjunto e mais recentemente, Burello (1995, *cit. in.* Lipsky & Gartner, 1997, p. 244) defendeu que no sistema ideal de ensino as relações inter-profissionais devem ser desenvolvidas com base na promoção da colaboração.

A operacionalidade do antes descrito procurará por termo ao que Costa (1999), considera como a dicotomia ensino regular e ensino especial, procurando reconhecer a diversidade e a diferença como uma mais valia para a melhoria das escolas (Ballard, 1999; Hegarty, 2001; Thomas & Loxely, 2001), procurando em simultâneo, alterar a cultura de uma escola caracterizada no entender de Barroso (1998) pela homogeneidade, subordinação e isolamento, para uma cultura de escola pluralista e criativa porque disponível para implementar a mudança e atender à diversidade.

Na verdade, a *inclusão*, ao ser enquadrada no plano dos direitos, relativamente aos cidadãos com deficiência e no plano dos deveres relativamente a comunidade em geral, assume-se como uma inovação educativa, na medida em que procura instituir o acesso à educação em contextos não segregados, contrariando a tendência de há séculos.

A implementação da inovação educativa da *inclusão*, à luz dos resultados obtidos no nosso estudo, apresenta-se como um desafio difícil, porque 50% da amostra do estudo é caracterizado como *Integrador* e só 29% dos professores se afirmam inclusivos, o que poderá indicar dificuldades acrescidas à veiculação desta mensagem pioneira e inovadora. A análise antes registada deve ser tida em conta e pode ser fundamentada com o estudo de Vaughn et al. (1996), uma vez que os autores demonstraram que o conceito de resistência está sempre presente perante uma mudança ou inovação educativa.

O minorar o efeito antes registado será possível se aceitarmos a constatação Bricker (1995) quando afirma que a *inclusão* está muitas vezes associada ao nível conceptual, verificando-se poucos esforços empíricos que permitam a descrição do que na actualidade está a acontecer. Neste sentido, a realização deste estudo teve como principal objectivo contribuir para essa descrição, com o intuito de melhorar os resultados do movimento inclusivo, ou seja, melhor se poder identificar os esforços a desenvolver e potenciar a obtenção de resultados mais positivos na implementação desta inovação educativa.

Referências bibliográficas

- Adams, M., & Zhou-McGovern, Y. (1993). Connecting research to college teaching practice: Developmental findings applied to social diversity classes. Paper presented at the 8th Annual Adult Development Society for Research in Adult Development, Amherst, MA.
- Adler, S., & Goodman, J. (1986). Critical theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-8.
- Ainscow, M. (1997), *Special Needs in the Class room- A Teacher education Guide*, Jessica Kingsley Publishers, England.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 211-229.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behaviour. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behaviour*, 11-39.
- Ajzen, I. (1988). Attitudes, Personalality, and Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª Ed. São Paulo; Cortez.
- Allington, R.L., & McGill-Frazen, A. (1989). *Different Programs, Indifferent Instruction*. In D. Kerzner, & A. Gartner (Eds), *Beyond Separate Education. Quality Education for All (75-97)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Allport, G. (1967). *Attitudes*. In M. Fisbein (Ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement*, (pp. 1-13). New York: John Wily & Sons.
- Alper, S., Scholoss, P., Etschiedt, S., & MacFarlane, C. (1995) *Individuals with mild disabilities: Implementing sound practices. In Inclusion—Are we abandoning or helping students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Reprinted in M. Philipsen (Eds.) (2000), *Assessing Inclusion: Strategies for Success*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
- Altman, B. M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems* 28, 321-337.
- Anderson, P.I., Cronin, M.E., & Miller, J.H. (1986). Referral Reasons for Learning Disabled Students. *Psychology in the Schools*, 23, 388-395.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, sense of Efficacy, and Student Achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.

- Anderson, S.S. (1982). Head Start teacher attitudes toward mainstreaming as related to knowledge. (Doctoral Dissertation, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43 (06), 19-21.
- Antonak, R.F. (1980). Psychometric analysis of Attitudes Towards Disabled Persons Scale. *Rehabilitation Counseling Beliefs* 23, 169-176.
- Arnstine, D. (1975). Apperticeship as the miseducation of teachers. *Philosophy of Education 1975: Proceedings of the 31 st Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 113-123). San José, CA: Society for Studies in Philosophy Education.
- Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41. (ERIC No. ED 323221).
- Ashton, P. (1984). Teacher –Efficacy: Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32
- Ashton, P. (1985). Motivation and Teacher's Sense of Efficacy. In: C.Ames e R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education. Vol 2: The Classroom Milieu* (pp. 141-171). New York: Academic Press.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Teachers sense of efficacy, classroom behaviour, and student achievement. In P. T. Ashton & R. B. Webb (Eds.), *Teachers Sense of Efficacy and Student Achievement* New York & London: Longman
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2), 231-250.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards inclusion of children with special needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 91-211.
- Avramdis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), 129-147.
- Bacon, E.H., & Schultz, J.B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Bailey, J., & Pleiss, D (1997). Understanding principal's attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration* 35(5), 428-439.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 11, 75-184.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bagozzi, R. (1978). The construct validity of the affective, behavioural and cognitive components attitude by analysis of covariance. *Multivariate Behavioural Research* 13, 9-31.
- Bailey, D.B., & Winton, P.J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.
- Bailey, D.B., Jr., McWilliam, R.A., Buysse, V., & Wesley, P.W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Bairrão, J. (1985). Introdução ao estudo de um modelo em Psicologia da Educação. In J. Cruz, I. Almeida & O. Gonçalves (Eds.). *Intervenção Psicológica em Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Bairrão, J. (1988). Os conceitos de educação especial. *Revista de Desenvolvimento da Criança*, 112, 5-8.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia de Educação. Conferência apresentada na *Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica*, Porto, 11 a 15 de Julho.
- 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.
- Bairrão, J. (1999). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma Educação Inclusiva: A Partir da Escola que Temos* (pp.37-54). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & Pereira, F. (2000). Situação actual da educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 167-186.
- Ball, D. L., & Wilson, S. W. (1990). Knowing the subject and learning to teach it: Examining assumptions about becoming a mathematics teacher. *Journal of Teacher Education*, 19.

- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Baker, H.J., (1934). Common problems in the education of the normal and the handicapped. *Council Review*, 1(2), 53-54.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are Regular Education Classes Equipped to Accommodate Students with Learning Disabilities? *Exceptional Children*, 5, 515-526.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos e, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barton, M.L. (1992). Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming. Chicago: Chicago Public Schools, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 802).
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching. A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10, 17-22.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-Ed. ED 383 130
- Benavente, A. M. (1991). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 108.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 28, 87-94, 120.
- Benner, S. M. (1998). *Special Education Issues within the Context of American Society*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bennett, T., Deluca, D., & Burns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bergman, T. (1989). *On our own terms: Children living with physical disabilities*. Milwaukee: Gareth Stevens Children's Books. (JE, nonfiction)
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling*. New York: Methuen.
- Berliner, D. C. (1976). A Status report on the study of teacher effectiveness. *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 369- 382.
- Berliner, D. C. (1988). The Development of expertise in pedagogy. The Charles W. Hunt Memorial Lecture presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans.
- Berliner, D. C. (1983). The Executive Functions of Teaching. *Instructor*, 29-30.

- Berman, P. (1977). Federal programs supporting educational change. *Santa Monica, CA: The Rand Corporation*
- Bertão, A. M., Sanches, F., Santos, M. R. (1999). *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem. Afrontamento.
- Beyer, L. E. & Zeichner, K. M. (1982). Teacher training and educational foundations: A plea for discontent. *Journal of Teacher Education*, 33(3), 18-23
- Bikhin, D. (1985). *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teacher's College Press.
- Blankenship, C. (1988). Structuring the Classroom for Success. *Australasian Journal of Special Education*, 12, 25-30.
- Bloom, B.S. (1978). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Blumer, Herbert. (1969), *Symbolic Interacionism*, Ed. Prentice-Hall, New Jersey.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Bowers, K.S. (1982). The relevance of hypnosis for cognitive-behavioural therapy. *Clinical Psychology Review*, 2(1), 67-78
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowman, B. (1989). Culturally sensitive inquiry. In J. Garbarino & F. Stott (Eds.), *What children can tell us?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Brauner, C. (1978). Accustoming: the hidden concept in training. *Philosophy of Education 1978: Proceedings of the 34th annual meeting of the Philosophy Education Society* (pp. 162-172). San José, CA: Society for Studies in Philosophy and Education.
- Bredo, E., Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Brochner, S., & Pieterse, M. (1989). Preschool Directors' Attitudes toward the Integration of Children with Disabilities into Regular Pre-schools in New South Wales. *International Journal of Disability, Development and Education*; 36; 133-150.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 328-375). New York: Macmillan
- Brophy, J. (1988). Research on teacher effects: Uses and abuses. *Elementary School Journal*, 89, 3-21.

- Brophy, J. (1991). Introduction to Volume 2. In: J. Brophy (Ed.). *Advances in Research on Teaching*. Greenwich, CT, JAI Press; IX-XV
- Broudy, H., S. (1956). Teaching – Craft or profession. *Educational Fórum*, 20, 175-184.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significados: para uma Psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability Development and Education*; 46,143-156.
- Buchmann, M., & Folden, R. E. (1989). Research traditions, diversity, and progress. *Review of Educational Research*, 59(2), 241-248.
- Buysse, V., & Bailey, D. B., Jr. (1993). Behavioral and development outcomes for children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Buysse, V., Smith, T.M., Bailey, D.B., Jr., & Simeonsson, R.J. (1993). Consumer validation of an index characterizing the functional abilities of young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 17, 224-238.
- Bussey, V.m Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B., Jr. (1996a). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 189-203.
- Bussey, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B., Jr. (1996b). Don't ask-don't tell: a reply to Giangreco. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 209-210.
- Bzuneck, J.A. (1996). A Motivação de Professoras do Ensino Fundamental Um Estudo de suas Crenças de Auto-Eficácia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4); 57-89.
- Cains, R. A., & Brown, C. R., (1996). Newly Qualified Teachers: A Comparative Analysis of the Perceptions Held by B. Ed. And PGCE-Trained Primary Teachers of their Routes. *Educational Psychology*, 16, 257-270.
- Cains, R.A & Brown, C.R. (1998). Newly qualified teachers: A comparative analysis of the perceptions held by BEd and PGCE-trained primary teachers of the level and Frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology* 18, 97–110.
- Cadima, A (1993). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. IIE, Lisboa.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535.

- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Class Versus Regular Placement for Exceptional Children: A Meta-analysis. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Carr, W., & Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. W.R. Houston (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 291-310). New York.
- Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1996). Inclusive Classrooms for Students with Emotional and Behavioural Disorders: Critical Variables. *Theory Into Practice*, 35, 51-57.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes towards the Integration of Disabled Children in Regular Schools. *Exceptional Children*, 31, 41-56.
- Chisom, R. (1989). *Theory of Knowledge* (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. In. M.C. Wittrock (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*, 255-296.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER
- Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and Opinions of Regular Classroom Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5^a edition). London: Routledge.
- Colás, M. P., & Buendía (1992). *Investigación educativa. Educaciones*. Alfar. Sevilla.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). Quasi- experimentation: *Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cook, T. D., & Reichardt, Ch.S. (1986). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage Publications, Inc
- Cornoldi, C., Alessandra, T., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(9), 350-356.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T.J., (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com NEE na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2000). Diversidade na sala de aula. *Diaporama*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão, 1*, 15-29.
- Costa, Ana Maria Bernárd., (2003). Comunicação no Encontro sobre “*Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do ordenamento Jurídico à Prática Institucional*” – Convento da Arrábida - 23 a 25 de Junho de 2003.
- Crabtree, B. F.; Miller, W. L. (1992). *Primary care research multimethod typology and qualitative road map*. In: Crabtree, B. F & Miller, W. L. (Eds): *Doing qualitative research*, London: Sage.
- Crist, J., Marx, R.W., & Peterson, P.L. (1974). *Teacher behaviour in the organizational Domain* (Informe presentado al National Institute of Education). Stanford, CA: Stanford Center for R & D in Teaching.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 30*, 116-127.
- Cruickshank, D. R., Metcalf, K. K. (1994). Teacher education is not enough! *Teacher Education Quarterly, 21*(2), 115-128.
- Culver, B. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal, 27*(2), 323-349.
- Darling-Hammond, L. (1995). The role of teacher expertise and experience in students' opportunity to learn. *Strategies for linking school finance and students' opportunity to learn*. P. Brown. Washington, D.C., National Governors' Association Center for Policy Research.
- Darling-Hammond L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education 51*(2), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2002). Access to quality teaching: An analysis of inequality in California' public schools. Expert report prepared for Williams v. State of California. Retrieved March 8 2003 from <http://www.mofa.com/decent-schools/expert-reports/darling-hammond-report.pdf>.
- Dembo, M.H., & Gibson, S. (1985). Teacher's Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal, 86*(2), 173-184.
- DeStefano, L., & Wagner, M. (1991). *Outcome Assessment in Special Education*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Dev, P.C., & Scruggs, T.E. (1997). Mainstreaming and inclusion of students with learning disabilities: Perspectives of general educators in elementary and secondary schools. In T.E Scruggs & M.A. Mastriopieri (Eds.) *Advances in learning and behavioural disabilities* (Vol.11, pp.135-178). Greenwich, CT: JAI press.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Diebold, M.H. (1986). A school level investigation of predictions of attitudes about mainstreaming. *Journal of Special Education, 20*, 353-358.
- Diebold, M. H., & VonEschenbach, J. F. (1991). Teacher Educator Predictions of Regular Class Teacher Perceptions of Mainstreaming. *Teacher Education and Special Education, 14*, 221-227.
- Dockrell, W.B., Hamilton, D. (1983): *Nuevas Reflexiones sobre Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Doyle, W., Hancock, G., & Kifer, E. (1972). Teachers' perceptions: Do they make a difference? *Journal of the Association for the Study of Perception, 7*, 21-30.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The Practicality Ethic and Teacher Decision- Making. *Interchange, 8*, 1-12.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston, M Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 3-24). New York: Macmillan.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Dutra, L. H. (2000). *Epistemologia da Aprendizagem (O que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro; DPZA Editora.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R., & Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy, 2*(1), 51-70.
- Eiserman, W.D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*(2), 149-167.
- Eisner, E. W. (1992). A slice of advice. *Educational Researcher, 21*(5), 29-30.
- Eisner, E. W. (1992). The misunderstood role of the arts in human development. *Phi Delta kappan, 592*.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R., & Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy, 2*(1), 51-70.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-765.

- Erickson, F. (1982). Taught cognitive learning in its immediate environment: A neglected topic in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 149-180.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Esposito, K., M. (2002). Teacher Views Concerning Inclusion in General and Inclusion in Specific. *Journal of Integrative Psychology*.
- Ethridge, C. P. (1989). Strategie adjustment: How teachers move from university learnings to school-based practice. *Action in Teacher Education*, 11, 31-37.
- Evans, E., & Tribble, M., (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V.R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-338.
- Evertson, C. M. (1987). Creating conditions for learning: From research to practice. *Theory into Practice*, 26(1), 44-50.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 505-526). New York: Macmillan
- Fenstermacher, G. D. (1982). On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness. *Journal of Classroom Interaction*. 17(2), 7-12. Reprinted from C. Denham & A. Lieberman (Eds.). (1980). *Time to Learn* (pp. 147-168). Sacramento, CA: California Commission for Teacher Education and Licensing.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Education* (3rd ed., pp. 37-49). New York Macmillan
- Fenstermacher, G. D. (1993). The knower and the know: the nature of knowledge in research on thinking. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fenstermacher, G. D, Soltis, J. F., (1998). *Approaches to Teaching* (3rd edition). Teachers College Press. New York and London.
- Ferreira, S. M. (1999). A Psicologia da educação no estudo dos processos de ensino-aprendizagem. In. A. Bertão, M. Sanches Ferreira & M Ribeiro dos Santos

- (Orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia* (pp. 13-24). Porto Afrontamento.
- Ferreira, M. S., (2002). *Estudo das Orientações dos Professores do Primeiro ciclo face à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fetterman, D. M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. *Educational Research*, 17(8), 17-23.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric quantitative and qualitative research. *Educational Research*, 16(7), 16-21.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Research*, 22(4), 16-23.
- Firmino, F. Sisto; Gislene de C. Oliveira; Lucila D.T. Fini (Org.) (2000). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis (Brasil), Editora vozes, 115-134.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. In M. Fishbein (ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement* (pp. 257-266). New York: John Wiley & Sons.
- Floden, R.E., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 119-133.
- Freire, P. (1982). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Friedland, B. L., & Walz, L. (2001). Pre Teacher's evaluate University-School Partnerships for Curriculum Adaptation and Access for Students with Disabilities in Rural Classrooms. (Report N° RC 022982). San Diego, CA: UD. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement CERIC, Document Reproduction, Service N° ED453035.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996).. *Including Students with Special Needs: a Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn & Bacon

- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive Schools Movement and the radicalization of Special Education Reform. *Learning Disabilities Research and Practice*, 60, 294-300.
- Fulk, B. J., & Hirth, M. A. (1994). Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Fullan, M. G. (1985). Change process and strategies at the local level. *Elementary Schools Journal*, 85(3), 391-421.
- Fuller, F. F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Eds.), *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gadamer, H.-G. 1977. *Philosophical Hermeneutics* (D. E. Linge, Trans.). Berkely: University of California Press.
- Gage, N. L., & Giaconia R. (1981). Teaching practices and student achievement: Causal connections. *New York University Education Quarterly*, 12(3), 2-9.
- Gage, N., & Berliner, D. (1984). *Educational Psychology* (3rd Ed.). Dallas: Houghton Mifflin.
- Gage, N. L. (1985). *Hard gains in the soft sciences: The case of pedagogy*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, 18(7).
- Griffin, G. A., & Barnes, S. (1986). Using research findings to change school and classroom practices: Results of an experimental study. *American Educational Research Journal*, 23(4), 572-586.
- Gage, N. L. (1992). Art, science, and teaching from the standpoint of an eclectic purist. *School of Education Review*, 4, 8-17.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of Learning Theory of Instruction* (4th Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garner, R. W. E., & Taylor, D. (1968). A factor analytic investigation. *Canadian Journal Psychology*, 22, 104-120.
- Garrison, K. C., & Magoon, R. A. (1972). *Educational Psychology: An integration of psychology and educational practices*. Columbus, OH: Merrill.
- Gartner, A. (1986). Disabling Help: Special Education at the Crossroads. *Exceptional Children*, 53, 72-76.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K., (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-399.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1989). *The yoke of special education: How to break it*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

- Garvar-Pinhas, A., & Schmelkin, L. P. (1989). 'Administrators and teachers' Attitudes towards mainstreaming', *Remedial and Special Education*, 10, 38-43.
- Garver, A., & Schmelkin, L.P. (1989). A multidimensional scaling study of administrators' and teachers' perceptions of disabilities. *The Journal of Special Education*, 22, 463-478.
- Geertz, C. (1980). Blurred genres: The refiguration of social thought. *American Scholar*, 49, 165-179.
- Gemmell-Crosby, S., & Hanzlik, J. R. (1994). Preschool Teacher's Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education, and Training in Mental Retardation & Development Disabilities*, 29, 279-290.
- Gerber, M. M. (1988). Tolerance and Technology of Instruction: Implications for Special Education Reform. *Exceptional Children*, 54, 309-314.
- Gersten, R., Walker, H., & Darch, C. (1988). Relationships between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children*, 54, 433-438.
- Gelzheiser, L.M. (1990). Reducing the Number of Students Identified as Learning Disabled: A Question of Practice, Philosophy, or Policy? In S.B. Sigmond (Eds.). *Critical Voices in Special Education: Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped*, (pp43-50). Albany: State University of New York Press.
- Ghaith, G., & Yaghi, N. M. (1997a). Relationships among Experience, Teacher Efficacy and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999) The Relationship Between Perceptions of Teaching Concerns, Teacher Efficacy, and Selected Teacher Characteristics, *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gialdino, I. V. (1993). *Métodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational Development Psychology*, 3, 21-34.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.

- Giangreco, M.F. (1996) . Extending the «comfort zone» to include every child. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 206-208.
- Gibson, S., & Dembo, M.H... (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement. The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Goodlad, J. I. (1991). Why we need a complete redesign of teacher education. *Educational Leadership*, 49(3), 4-10.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gorrell, J., & Steptoe, A., & Hwang, Y. (1995). A study of Efficacy Beliefs among Preservice Teachers in Korea. *Journal of Research and Development and Education*, 28, 101-105.
- Gottlieb, J., Gottlieb, B. W., & Trongone, S. (1991). Parent and teacher referrals for a psycho educational evaluation. *The Journal of Special Education*, 25(2), 155-167.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Griffin, G. A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89, 355-364.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Research*, 5-12.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T., & Passero, P. (1993,). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Guskey, T., & Passero, P. (1999). Teacher Efficacy: a Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

- Gut, D., Oswald, K., Leal, D., Frederiksen, L., Gustafson, J.M. (2003). Building the Foundations of Inclusive Education Through Collaborative Teacher Preparation: a University – School Partnership. *College Student Journal*, March.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Tejada, C. (2000). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*, 6(4), 286-303.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and Human Interests*. Trans. Jeremy J. Shapiro. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Hardman, M.L., Drew, C.J., & Egan, M.W. (2002). *Human Exceptionality*. Boston, MA: Library of Congress Cataloguing in Publication Data.
- Hannah, M. E. (1988). 'Teacher attitudes toward children with disabilities: an ecological analysis'. In: YUKER, H. E. (Eds.) *Attitudes toward Persons with Disabilities*. (pp. 154–171), New York: Springer.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1980). Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers. In P. Woods (Eds.). *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 254- 2749). London: Croom Helm.
- Harvey, D. H. P. & Green, K. (1984). Attitudes of New Zealand teachers, teachers-in training and nonteachers toward mainstreaming. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 19, 34-44.
- Harvey, D.H. (1985). Mainstreaming: Teachers attitudes when they have no choice about de Matter. *The Exceptional Children*, 32(3), 163-173.
- Harvey, O.J. (1986). Belief Systems and Attitudes toward the Death Penalty and other Punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Harvey, D.H. (1992). Integration in Victoria. Teachers' Attitudes after six Years of a no-Choice Policy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39, 39-45.
- Hasazi, S. B., Johnston, A.P., Liggett, A. M., & Schattman, R. A. (1994). A Qualitative Policy Study of the Least Restrictive Environment Provision of the Individuals with Disabilities Education Act. *Exceptional Children*, 60, 491-507.
- Hasbrouck, J., E., (2001). *Inclusion Classrooms*. Gale Encyclopaedia of Childhood and Adolescence.

- Hazareezingh, N. A., & Bielawski, L. L. (1991). The effects of cognitive self-instruction on student teachers' perception of control. *Teaching and Teacher Education*, 74(4), 383-393.
- Herbert, J. D., & Sharp, I. R. (2001). Pseudoscientific treatments for autism. *Priorities for Health*, 13(1), 23-59.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education- a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30, 3, 243-9.
- Hehir, T. (2003). Beyond inclusion: Educators' ableist' Assumptions about Students with Disabilities Compromise the Quality of instruction. *School Administrator*; 3-6.
- Hernann, N. (2001). *Pluralidade e Ética em Educação* Rio de Janeiro; DPZA Editora, Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Heron, E., & Jorgensen, C. M. (1995). Addressing learning differences right from the start. *Educational Leadership*, 52(4), 56-58.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing school Failure*, 43(3), 133-34.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160-189.
- Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The Special/General Education Integration Initiative for Students with specific learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 58-62.
- Housego, B. E. J. (1990). A Comparative Study of Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-239.
- Hovland, C. (1961). *Social Judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Yale University Press.
- Howe, K. R. (1985). Two dogmas of educational research. *Educational Researcher*, 14(8), 10-18.
- Howey, K., & Zimpher, N. (1989). *Profiles of preservice teacher education: Inquiry into nature of programs*. Albany: State University of New York Press.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (1993): Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.

- Huitt, B., Hummel, J., & Kaeck, D. (1995). *Assessment, Measurement, Evaluation and Research*. Valdosta State University.
- Hummel, C. (1977). *L'Éducation D'aujourd Hui Face ao Monde du Demain*, Paris, UNESCO (Trad. Portuguesa de João Amaral, A Educação Hoje Face ao Mundo de Amanhã, Lisboa, Edições António Ramos, 1979).
- Hunt P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The Quality of IEP Objectives Associated with Placement on Integrated versus Segregated School sites. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 125-130.
- Husserl, E. (1961). The Problem of Existence in Constitutive Phenomenology. *Journal of Philosophy*, 58, 625-632.
- Idol, L., Nevin, A. Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative Consultation* (2nd ed.). Austin, TX; PRO-ED.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 384-394.
- Imbérnon, F. (2001). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (4^a ed). São Paulo: Cortez.
- Iovannone, R. (1996). An investigation of facts that relate to the attitudes of Professional educators toward inclusion of students with severe disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Houston.
- Jackson, P. W., & Kieslar, S. B. (1977). Fundamental research and education. *Educational Research*, 6(8), 13-18.
- Jackson, S. C. (1986). Consultation and collaboration through cooperative goal structures: A pilot study. *College Student Journal*, 20(1), 47-50.
- Jackson, P. W. (1991). Comprehending well-run comprehensive: A report on a visit to a large suburban high school. *Daedalus*, 94-95.
- Jackson, P. W. (1991). The enactment of the moral in what teachers do. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Jacob. E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.
- James, W. (1902). *Talks to Teachers on Psychology*. New York: Henry Holt.
- Jamieson, J. D. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. In R. L. Jones (Eds.), *Attitude and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 206-222). Reston, VA: Council for Exceptional Children

- Jenkins, J. R., Odom, S., & Speltz, M. L., (1989). Effects on Social Integration of Preschool Children with Handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (1996). How teachers Use Peer Interactions to Include Students with Moderate and Severe Disabilities in elementary General Education Classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 72-80.
- Jiménez, B. (2002). Which kind of sustainability for a social environmental psychology? In P. Schmuck & W. Schultz (Orgs.), *Psychology of sustainable development* (pp. 257-276). Boston: Kluwer
- Johnson, L. J., & Pugach, M.C. (1996). The Emerging Third Wave of Collaboration: Beyond Problem Solving. In Stainback & Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education* (2nd ed), (pp. 197-204). Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 1-14.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of a man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study Education, Part II, pp. 111-145). Chicago: the University of Chicago Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Kagan, D.M. (1992a). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 45 (1-2); 3-15.
- Kagan, D.M. (1992b). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kauffman, J. M. (1993). How we Might Achieve the Radical Reform of Special Education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kauffman, J. M., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1993). Arguable Assumptions Underlying the Regular Education Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kennedy, M. M. (1991a). *An Agenda for research on teacher learning* (NCRTL Special Report). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher learning.

- Kennedy, M. M. (1991b). *Research genres in teacher education* (Issue Paper 91-1). East Lansing: Michigan State University; National Center for Research on Teacher Learning.
- Kerlinger, F. N. (1977). The influence of research on education practice. *Educational Research, 6*(8) 5-12.
- Khun, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Khun, T.S. (1971) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE. México.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Qualitative Research Methods, Vol. 1). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Klug, B. J., & Saltzman, S. A. (1991). Formal induction vs. informal mentoring: Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education, 7*(3), 241-251.
- Koff, R. H., Laffey, J. M., Olfson, G. E., & Cichon, D. J. (1981). Stress and the school administrator. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin, 65*(449).
- Korevaar, G. (1990). Secondary School Teachers' Courses of Action in Relation to Experience and Sense of Self-Efficacy. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Kozleski, E. B., & Jackson, L. (1993). Taylor's Story: Full Inclusion in the Neighbourhood Elementary School. *Exceptionality, 4*, 153-175.
- Krathwohl, D. (1977). Improving educational research and development. *Educational Research, 6*(4), 8-14.
- Krueger, R. (1993). Quality control in focus group research. In D. Morgan (Eds.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 65-88). Newbury Park, CA: Sage.
- Kunstmann, A.H. (2003). A path analysis factors affecting Head Start teachers' beliefs about inclusion. *Doctoral Dissertation, Unpublished*. Ohio State University.
- Lampert, M., & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher, 19*(5), 21-23.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education, 13*(3), 315-324.
- Lee, O., Yager, S. J. (1996). Modes of inquiry in research on teacher education. In W. R. Houston, M. Habermna, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 14-38). New York: Macmillan.
- Lehrer, K. (1990). *Theory of Knowledge*. Boulder, CO: Westview Press.

- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). 'Improving student outcomes through inclusive education', *Support for Learning*, 11, 32-36
- Levin, H. M. (1986). *Educational Reform for disadvantaged students: An emerging crisis*. West Haven, CT: NEA Professional library.
- Lewin, P., Nelson, R., & Tollefson, N. (1983). Teacher Attitudes Toward Disruptive Children. *Elementary School Guidance and Counselling*, 188-193.
- Lewis, H. (1990). *A question of Values*. San Francisco: Harper & Row.
- Leyser, Y., & Lessen, E. (1985). The efficacy of two training approaches of attitudes of prospective teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 32(3), 175-182.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*. 9(1), 1-15.
- Lin, H.-L., & Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 17-25.
- Lincoln, Y. S. (1989). Qualitative research: A response to Atkinson, Delamont, and Hammersley. *Review of Educational Research*, 59(2), 237-239.
- Lindeman, D.P., & Adams, T. (1997). *Shining bright: Head Start Inclusion discussion guide*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1992). Achieving full inclusion: Placing the student at the centre of reform. In Q. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lipsky, D.K.; Gartner, A. (1996b). Inclusive Education and School Restructuring. *W. Stainback & Stainback, Controversial Issues Confronting Special Education*, 2, 3-15.
- Lombard, R. C., Miller, R. B., & Hazelkorn, M.N., (1998). School to work and technical preparation: Teacher attitude and practices regarding the inclusion of students with disabilities: *CDEI*, 21(2), 161-172.
- Lord, C., & Hopkins, J. M. (1986). The Social Behaviour of Autistic Children with Younger and Same-Age Non-Handicapped Peers. *Journal of Autism and Development Disorders*, 16, 249-262.
- MacDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience. A Quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12-20.

- Madden T.J., P.S., & Ajzen, I. (1992). A Comparison of the Theory of Reasoned Action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), 3-9.
- Martin, A. Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond to Concerns about Misbehaviour in their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36, 347-358
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). Beyond methodolatry: Two conceptions of relations between theory and research in research on teaching. *Educational Research*, 22(8), 17-24.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McEvoy, M.A., Notquist, V.M., & Cunningham, J.L. (1984). Regular and Special Education teachers' judgements about mentally retarded children in an integrated setting. *American Journal on Mental Deficiency*, 89, 167- 173.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., Rothstein, L., & Lee, O. (1993). Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Referral. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- McIntyre, L.L. (1990). Teacher Standards and Gender: Factors in Special Education Referral? *Journal of Educational Research*, 83, 166-172.
- McKinney, J. D., & Hocutt, A. M. (1988). The Need for Policy Analysis in Evaluating the Regular Education Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 12-18
- McKleskey, J., Henry, H., Axelrod, M.I. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to congress. *Exceptional Children*, 66, 59-74.
- McLeskey, J., Waldron, N., So, T.H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24, 108-115.
- Meijer, C.J.W., & Foster, S.F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Mello, G. N., & Rego, T. C. (2002). Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. *Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades*. Brasília.
- Merret F., & Wheldall K. (1990) *Positive teaching in the primary school* Paul Chapman Publishing.
- Metcalf, K. K. (1992). The effects of a guide training experience on the instructional clarity of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 275-286.

- Midgley, C. Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student self – and Task – Related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior high School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Mishler, E. G. (1979). Meaning in context: Is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49(1), 1-9.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
- Mittler P. (2000). *Inclusive Education – Social Contexts*. London, David Fulton.
- Moeller, A., & Ishii-Jordan, S., (1996). Teacher Efficacy: A model for Teacher Development and Inclusion. *Journal of Behavioural Education*; 6, 293-310.
- Mohlman, G., Coladarci, T., & Gage, N. (1982). Comprehension Attitudes as Predictors of Implementation of Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 23(1), 31-36.
- Moore, V., & Esselman, M. (1992). Teacher Efficacy, Empowerment, and Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit? Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Munby, H. (1992). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making. *Instructional Science*, 11, 201- 225.
- Nisbett, R.E., & Ross, L. (1980). *Human Inference: strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Noddings, N., Shore, P. J. (1984). Awakenings the Inner Eye: Intuition in Education. *New York: Teachers College*, 165.
- Noddings, N. (1988). Schools face crisis in caring. *Education Week*, 8(14), 32.
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories Lives tell: Narrative and dialogue in education* (pp.157-170). New York: teachers College Press.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106.
- Oliveira, S. M. L., Branco, (1999). Analysis of Educator's belief orientations concerning child development and education from a co-constructivist approach. In: 29th Annual Symposium of the Jean Piaget Society, 1999, Mexico - Mexico. 29th Annual Symposium of the Jean Piaget Society,

- O'Shea, D. J., Lee, W. A., & Sattler, R. O. (1999). Collaboration across Special Education and General Education: Preservice teacher's Views. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 147-17.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, M. F. (1996). Self-Efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Parkay, F., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A Study of the Relationships among Teacher Efficacy, Locus of Control, and Stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.
- Peck, R. F., & Tucker, J. A. (1973). Research on teacher education. In R. M. Travers (Eds.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp- 940-978). Chicago: Rand McNally.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre; Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, Ph. (2000) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck, (pp. 21-41).
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity – One's own. *Educational Researcher*, 17 (7), 17-21.
- Philips, D. C. (1978). *Growing up American: Schooling and the survival of community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Philips, D. C. (1980). What do the researcher and the practitioner have to offer each other? *Educational Researcher*, 9(11), 17-20, 24.
- Philips, D. C. (1983). After de wake: post positivistic educational thought. *Educational Researcher*, 12(5), 4-12.
- Popkewitz, T. S. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 162(1), 28-46.
- Ramos, M. N.(2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2^a ed. São Paulo: Cortez.
- Raudenbush, S.; Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Richardson, V. (1996). The role of Attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd ed. pp-102-119). New York: MacMillan Library Reference USA.

- Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rizo, F. M. (1991). The controversy about quantification in social research: An extension of Gage's «historical» sketch». *Educational Research*, 20(9), 9-12.
- Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to the regular. *Educational Research*, 20(9), 9-12.
- Rohrkemper, M. M., & Brophy, J.E. (1983). Teachers' Thinking about Problem Students. In J.M. Levine & M.C. Wang (Ed.). *Teacher and Students Perceptions: implications for Learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole N° 609).
- Raised, J., & Medway, F. (1981). Measurement of Teacher's Belief in their Control of Students Outcomes. *Journal of Educational Research*, 74, 185- 190.
- Rosenberg, M. J. (1956) Cognitive Structure and Attitudinal Affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22, 368-372.
- Rosenshine, B., & Frust, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. M. W. Travers (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Ross, E. W. (1988). Becoming a teacher: The development of preservice teacher perspective. *Action in Teacher Education*. 10, 101-109.
- Ross, S. M., Sanders, W. L., Wright, S. P., Stringfield, S., Wang, L. W., & Alberg, M. (2001). Two- and three-year achievement results from the Memphis restructuring initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Sachs, J. J. (1990). The Self-Efficacy Interaction Between Regular Educators and Special Educating Students: A Model for Understanding the Mainstreaming Dilemma. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4); 235-239.
- Safran, S. P., & Safran, J. S. (1989). Teacher judgements of problem behaviours. *Exceptional Children*, 54, 240-247.
- Sakolsfke, D.H., Michayluk, J.O., & Randhawa, b.s. (1988). Teachers' Efficacy and Teaching Behaviours. *Psychological Reports*, 63, 407-414. *The Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming -Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Salomon, G. (1991). Transcending qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20(6), 10-18.

- Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward Mainstreaming mildly handicapped students. In: MEISEL, C. J. (Eds.). *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. (pp. 111-112), London: Lawrence Erlbaum.
- Saparks, G. N. (1983). Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sasso, G., & Rude, H. A. (1988). The Social Effects of Integration on no Handicapped Children. *Mental Retardation*, 23, 18-23.
- Scharg, F. (1981). Knowing and doing. *American Journal of Education*, 89, 253-282.
- Scharg, F. (1992). In defence of positivist research paradigms. *Educational Research*, 21(5), 5-8.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Scherie, E. L., (2002). Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations and Efficacy. *Journal of Instructional Psychology*.
- Schommer, M., (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82, 498-504.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflexive Practitioner*. São Francisco, Jasey Bass.
- Schon, D. (1989). Professional knowledge and reflective practice. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 188-206). Boston: Allyn & Bacon.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26; 207-231.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 240.
- Schwartz, H. (1996). The changing nature of teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-13). New York: Macmillan
- Scriven, M. (1988). Evaluating teachers as professionals (ERIC Document N° ED 300882). Washington, DC: Clearinghouse on Teacher Education.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. A. (1984). Successful Mainstreaming in Elementary Science Classes: a Qualitative Study of Three Reputational Cases. *American Educational Research Journal*, 31, 785-811.

- Scruggs, T., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebastian, J. P., & Mathot-Buckner, C. (1998). Including students with severe disabilities in rural middle and high school. ERIC Document No. ED 417911
- Semmel, M. I., Abernathy, T.V., Butera, G., Lesar, S. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 38, 9-23.
- Shoho, A.R., Katims, D.S., & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal*, 81(1), 28-36.
- Short, P. (1992). Dimensions of teacher Empowerment. ERIC *Document Reproduction Service* N° ED, 368, 701.
- Shotel, J. R., Iano, R. P., & McGettigan, J. F. (1972). Teacher attitudes Associated with the Integration of Handicapped Children. *Exceptional Children*, 38, 677-683.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1988). Disciplines of inquiry in education: An overview. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shulman, J. H., & Mesa-Bains, A. (1990). Teaching diverse students: *Cases and commentaries* (contract N° 40-86-0009). San Francisco: Far West Laboratory.
- Shulman, J. H., & Mesa-Bains, A. (1993). Diversity in the classroom: *A case book teachers and teacher educators* (Contract Nos. RP91002004 & RP91002006). San Francisco: Far West Laboratory.
- Sikula, J., Buttery, T. J., & Guyton, E. (Eds.). (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Library Reference.
- Slavin, R. E. (.1983a). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1990). General Education under the Regular Initiative: How must it Change? *Remedial and Special Education*, 11(3), 40-50.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57, 421-444.
- Smith, J. K. (1983). Quantitative vs. qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Research*, 12(3), 6-12.
- Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.

- Smith, J. K. (1988). The evaluator/researcher as person vs. the person as evaluator/researcher. *Educational Researcher*, 17(2), 18-23.
- Smith, M.K., & Smith, K.E. (2000). «I believe in inclusion, but ... »: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 161-180.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snyder, R.F. (1999). Inclusion: a qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concern. *Chulavista. Projecto Innovation*, 173-180.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Teaching and Teacher Education*, 24, 34-38.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' Thinking about Difficult-to-teach Students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1997). Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy among Preservice and Practicing Teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Soodak, L.C., & Erwin, E.J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 29-44.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- Sparks, G. M. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23(2), 217-225.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1987). Educating all students in regular education. *TASH Newsletter*, 13(4), 1, 7.
- Stallings, J. A. (1984). Implications from the research on teaching for teacher preparation. In R. L. Egbert & M. M. Kluender (Eds.), *Using research to improve teacher education: The Nebraska Consortium*.

- Stanovich, P., Jordan, A. (1998). Canadian Teacher's and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, 3.
- Stern, C., & Kieslar, E. R. (1975). *Teacher attitude and changes*. (Grant No. NIE-74-0064). Washington, DC: National Institute of Education.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1987). *Supervision in education: Problems and practices*. New York: Macmillan.
- Thomas, G., & Loxely, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- Thomas, G. (1997) «Inclusive schools for an inclusive society». *British Journal of Special Education*, 24.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1996). A Rationale and Vision for Collaborative Consultation. In Stainback & Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education* (2nd ed., pp. 205-218). Boston: Allyn & Bacon.
- Tom, A. R. (1984). *Teaching as moral craft*. New York: Longman.
- Tom, A. R. (1986). The Holmes report: Sophisticated analysis, simplistic solutions. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 44-46.
- Tom, A.R., & Valli, L. (1996). Professional knowledge for teachers. In W.R. Houston (Eds.), *Handbook of Research on teacher Education*, (pp. 373-392). New York: Macmillan.
- Tschannen-Moran, M, Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2) 202-248.
- Taylor, S.J., Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaidya, S. R., Zaslavsky, H., N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *ChulaVista*, 121, 145-152.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología.

- Valli, L., & Tom, A. R. (1988). How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education? *Journal of Teacher Education*, 39(5), 5-12.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A.R., & Baker, K.S. (2000). *High school teachers' attitudes toward inclusion*. University of North Carolina Press.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallaf, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Villa, R. A. Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Voeltz, L., M. (1982). Effects of Structured Interactions with severely Handicapped Peers on Children's Attitudes. *American Journal of Psychology*.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). 'A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?' *British Journal of Special Education*, 21, 34-39
- Ward, J., & Le Dean, L. (1996). Student teachers' attitudes towards special educational provision', *Educational Psychology*, 16, 207-218.
- WARNOCK, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO
- Weiner, H. (2002). A Matter of confidence and Meaningful Support: Teachers' Perception of their Personal Impact on Teaching and Learning. *Teacher's Mind Resources*.
- Welch, A. (1995). The Self-Efficacy of Primary Teachers in Art Education. *Issues in Educational Research*, 5, 71-84.
- Welch, M., & Hardman, M. L., (1991). Initiating Change: One University's response to Teacher Education Reform and Education of Students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(4), 228-234.
- Will, Madeleine C. (1986). Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. *Exceptional Children*, 53, 411-415.
- Wilczenski, F. L. (1991). Use of the "Attitudes towards mainstreaming scale" with undergraduate education students. Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH.
- Wilczenski, F. (1992). Measuring Attitudes toward Inclusive Education. *Psychology in the Schools*, 29.
- Wilczenski, F. (1993). Changes in Attitudes in Toward Mainstreaming among undergraduate Education Students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5-17.
- Wilson, S.M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.
- Winzer, M. A. (2000). The inclusion movement: review and reflections on reform in special education. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.); *Special Education in the 21 st*

- Century* (pp 5-26). Washington: Gallaudet University Press.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. New York: International Universities
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education, 30*, 187-203.
- Wood, J.W., Lazzari, A. M., & Reeves, C.K. (1993). *Mainstreaming: An overview*. In J.W. Wood (Ed.), *Mainstreaming: A Practical Approach for Teachers* (2nd ed.). NY: Merrill.
- Woolfolk, A., & Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About control. *Journal of Educational Psychologist, 82*(1); 81-91.
- Woolfolk, A.F., Rossof, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Ximenes, A. (2004). Fórum Barcelona 2004 – Fórum Universal de Culturas. *A Voz de Melgaço, 8*.
- Yell, M. L. (1992). School reform and special education: A legal analysis. *Preventing School Failure, 36*, 25-28
- York, J., Vandercook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about Integrating Middle-school Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Exceptional Children, 58*, 244-258.
- Ysseldyke, J., Christenson, S. Pianta, B., & Algozzine, B. (1993). An Analysis of Teachers' Reasons and Desired outcomes for students referred for Psycho educational Assessment. *Journal of Psycho Educational Assessment, 73-83*.
- Zeichener, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.
- Zigmond, N. (1995). An Exploration of the Meaning and Practice of Special Education in the Context of Full inclusion of Students with Learning Disabilities. *Journal of Sepcial Education, 29*, 109-115.
- Zumwalt, K.K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. *In 81st Yearbook of the National Society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.

Zumwalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M.C. Reynolds (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.

ANEXOS

INSTRUÇÕES

Raro é o ano em que os professores não são confrontados com mudanças legislativas que, independentemente da sua benevolência, nem sempre são suportadas na evidência empírica. Com efeito, a falta, em Portugal, um conjunto de estudos que permitam avaliar a eficácia das diferentes modalidades de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente, o posicionamento dos professores enquanto agentes essenciais no processo de implementação dos normativos legais.

Porque consideramos que a perspectiva dos professores não pode ser ignorada, pois dela depende, no essencial, a implementação das mudanças, este estudo elege os professores como alvo principal da investigação.

Estabelecemos para esta pesquisa um objectivo de carácter geral que pretende responder a duas áreas fundamentais na execução de qualquer política educativa. Compreender o posicionamento dos professores: (a) face às diferentes modalidades de atendimento aos alunos com NEE; (b) face ao seu papel na aprendizagem dos alunos com NEE.

Para a concretização deste objectivo precisamos da sua colaboração, pois só com o seu contributo é possível a realização do estudo.

Ao longo das páginas seguintes irá encontrar uma série de afirmações com as quais poderá concordar em maior ou menor grau. Não há, contudo, em nenhum dos questionários, respostas certas ou erradas. É importante que ao responder transmita o mais fielmente possível as suas opiniões, sem se preocupar com o que possa ser, hoje, as posições da maioria dos professores ou de muitos especialistas em educação.

Pedimos-lhe que não se esqueça de classificar todas as afirmações e que depois dos questionários preenchidos os coloque no envelope.

Muito obrigada pela sua colaboração.

PORTO

2004

Graça Vilela Marques

A. CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL(Prof. Apoio)¹

Por favor complete esta ficha de identificação.

1. Género: M F Idade _____

2. Tempo de serviço em anos

	Apoio Educativo	
	Apoio educativo antes da especialização	Apoio Educativo após especialização
Ensino regular		
_____ Anos	_____ Anos	_____ Anos

3. Para além do curso de formação inicial possui formação complementar: Sim

Não

Qual ou quais:

4. Situação profissional:

- QG QZP Contratado(a) Destacado(a)

5. Habitualmente exerce a sua actividade docente em:

- Unidade Especializada de Atendimento (SAP):

Número de escolas que apoia _____

- Apoio itinerante:

Número de salas que apoia _____

- Fixo numa só escola: Número de salas que apoia _____

¹ In Sanches Ferreira (2002) - adaptado

A. CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL (Prof. Regular)²

Por favor complete esta ficha de identificação.

1. Género: M F Idade _____

2. Tempo de serviço em anos

	Apoio Educativo(a)	
	Apoio educativo antes da especialização	Apoio Educativo após especialização
Ensino regular		
_____Anos	_____Anos	_____Anos

(a)- Em caso de ser especializado(a) ou ter trabalhado em apoio educativo identifique a situação que o (a) levou ao abandono deste sector de ensino

3. Para além do curso de formação inicial possui formação complementar: Sim

Não

Qual ou quais:

4. Situação profissional:

- QG QZP Contratado Destacado(a)

².In Sanches Ferreira (2002) - adaptado

B. ESCALA DE EFICÁCIA DO PROFESSOR³ (Woolfolk e Hoy)

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação fazendo um círculo em volta do número respectivo, que tem o significado seguinte:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1. discordo totalmente | 4. concordo relativamente |
| 2. discordo bastante | 5. concordo bastante |
| 3. discordo um pouco | 6. concordo plenamente |

Por favor verifique o preenchimento de todas as afirmações. Muito obrigada

1	Quando me esforço sei que posso ajudar os alunos mais difíceis.	1	2	3	4	5	6
2	Se um aluno não se lembra do que eu ensinei na aula passada, eu sei como melhorar a sua aprendizagem na aula seguinte.	1	2	3	4	5	6
3	Quando um aluno obtém resultados melhores do que é habitual, é porque eu descobri meios mais eficazes de o ensinar.	1	2	3	4	5	6
4	Se um aluno, na minha sala, se torna barulhento e perturbador, com toda a certeza eu conheço técnicas com as quais sou capaz de o controlar rapidamente.	1	2	3	4	5	6
5	Se os pais fizessem mais pelos seus filhos, também os professores poderiam fazer mais.	1	2	3	4	5	6
6	Se tivermos em conta todos os factores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos	1	2	3	4	5	6
7	Quando um aluno apresenta dificuldades na realização de uma tarefa, usualmente, sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	1	2	3	4	5	6
8	Quando melhoram as notas dos meus alunos, usualmente, é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.	1	2	3	4	5	6
9	A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, sobretudo, com a sua base familiar.	1	2	3	4	5	6

³ In Bzuneck & Guimarães 2003

10	Tenho formação suficiente para lidar com, praticamente, qualquer problema de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
11	Um professor tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	1	2	3	4	5	6
12	Se um aluno chegar a dominar, rapidamente, um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários, quanto ao ensino daquele conceito.	1	2	3	4	5	6
13	Quando a aprendizagem dos alunos está muito mal, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende do seu ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
14	Quando um aluno obtém melhores resultados do que o costume, normalmente, é porque eu me esforço mais.	1	2	3	4	5	6
15	Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente, não aceitarão qualquer disciplina na escola.	1	2	3	4	5	6
16	A minha formação académica e/ou experiência profissional, forneceram-me as competências necessárias para ser um professor eficaz.	1	2	3	4	5	6
17	Se eu, realmente, me empenhar com afinco, posso ajudar até os alunos mais difíceis e desmotivados.	1	2	3	4	5	6
18	As horas que os alunos passam na escola tem pouca influência sobre eles, em comparação com a influência do seu ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
19	Se algum dos meus alunos não conseguir realizar uma tarefa determinada, eu sou capaz de avaliar, correctamente, se a tal tarefa está ou não no nível de dificuldade adequada para ele.	1	2	3	4	5	6
20	Mesmo um professor eficaz no ensino, não consegue influenciar muito os alunos.	1	2	3	4	5	6

C. CRENÇAS DOS PROFESSORES Face à Inclusão⁴

O questionário seguinte, reflecte um conjunto de pressupostos que têm vindo a gerar opiniões diferentes no domínio da educação, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático. Considerando que, eventualmente, a opinião que partilha hoje não é, forçosamente, a mesma que já teve ou que poderá vir a ter, gostaríamos que assinalasse o seu grau de concordância presente e a passada em relação a cada uma das afirmações enunciadas. Assim para cada uma das afirmações assinale a sua:

- 1. Concordância presente:** grau de acordo com cada uma das afirmações, isto é, até que ponto se identifica com as afirmações (**1-Discordo Completamente, 2-Discordo, 3-Neutro, 4-Concordo, 5- Concordo Completamente**);

- 2. Concordância passada:** grau de acordo que tinha- ou que pensa que tinha- há cinco anos atrás ou quando iniciou a sua actividade docente, em relação a cada uma das afirmações: (**1-Discordava Completamente, 2-Discordava, 3-Neutro, 4-Concordava, 5- Concordava Completamente**).

Por favor não se esqueça de classificar todas as afirmações.

⁴ In Sanches Ferreira 2002.

Concordância presente

} 1-(Discordo Completamente, 2-Discordo, 3-Neutro, 4-Concordo, 5- Concordo Completamente

Concordância passada

Pressupostos	Concordância Presente					Concordância Presente				
	DC	D	N	C	CC	DC	D	N	C	CC
1. Os alunos com NEE perdem o estigma de «diferentes», ou «atrasados» quando colocados a tempo integral na sala do regular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Quando os alunos estão a tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Os problemas emocionais e sociais da maioria dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula do regular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. O nível de aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Os alunos sem NEE lucram a nível do desenvolvimento sócio-afectivo , quando estão em salas onde estão incluídos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8 Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Os alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. A maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular, continuam a sentir-se excluídos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5